

MARIA FILOMENA BEATA VIEGAS

Gramática e competência: contributos para o estudo da expressão do tempo em textos de alunos

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
2013

MARIA FILOMENA BEATA VIEGAS

Gramática e competência: contributos para o estudo da expressão do tempo em textos de alunos

Dissertação submetida por Maria Filomena Beata Viegas para obtenção do grau de doutor em Didática de Línguas pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob a orientação da professora doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, e a coorientação do professor doutor Luís Manuel Antunes Capucha, do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - Instituto Universitário de Lisboa.

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
2013

Dedicatória

Para a Elze.
Para a Catarina, o Fernando e a Vitória.

Agradecimentos

O meu mais profundo agradecimento vai para a minha orientadora e para o meu coorientador. A professora Isabel Margarida Duarte acompanhou toda a realização da investigação ação e a escrita desta dissertação, à qual deu impulso, com orientações precisas, uma leitura cuidadosa e uma paciente exigência que foi muito além do âmbito científico. O professor Luís Capucha lançou-me o desafio inicial da pesquisa num campo que suscitava o meu desejo de estudo e deu-me sugestões específicas, em momentos cruciais do desenvolvimento do trabalho. Em ambos encontrei uma profunda humanidade a que a sabedoria sabe dar voz.

Deixo a minha gratidão à direção das escolas nas quais pude desenvolver a intervenção no terreno e às colegas Isabel Brito, Sandra Gameiro e Leopoldina Vieira, às quais me liga igualmente a amizade. Com elas pude estabelecer parceria direta, nas sessões em sala de aula com os alunos e no trabalho de preparação e balanço da intervenção nas escolas. Optei pela ordem alfabética dos seus apelidos, porque todas contribuíram de igual modo para tornar possível a realização da investigação ação que conduziu todo o processo de escrita do estudo.

Agradeço a Alexandre Barão o incentivo para utilizar a Plataforma Moodle do sítio vemaprender.com, no ano letivo de 2007-2008. Sublinho o agradecimento à DGIDC-ME, que me deu a possibilidade de alojar a disciplina *Projeto LP_TIC* na Plataforma Moodle, a partir de 2008, onde continua a ser cuidadosamente guardadada pela DGE-MEC. A minha gratidão estende-se ainda a Conceição Neto, Graciete Moutinho e Laura Guimarães, que colaboraram neste projeto, em 2008-2009, e a Anabela Monteiro que nele veio a colaborar também em 2009-2010. Fico grata à Sónia Rodrigues, por tantas sugestões úteis, ao longo do seu desenvolvimento.

Não posso deixar de recuar a 2006, para agradecer a Regina Duarte, então coordenadora da Equipa de Português da DGIDC, os fecundos conselhos que me deu, quando tomei a decisão de dar início ao projeto de doutoramento, e a Assunção Caldeira Cabral e Emília Amor, pelas posteriores reflexões que comigo fizeram sobre questões de abordagem do tempo.

A Elze Vonk Matias, mãe adotada na amizade que nos liga desde as aulas de Semântica do professor José Martins Garcia, em 1974, foi quem primeiro me fez sentir a premência de dar texto a pesquisas, muitas vezes soltas, em que me fui envolvendo, ao longo dos anos. Foi com ela que mais fui sonhando todo este trabalho.

Um agradecimento particular à Catarina Viegas de Sousa, pela ajuda nas operações do Excel, pelos conselhos sobre rotinas, na gestão dos materiais, pela formatação e edição do texto. Ao

Fernando Nunes agradeço momentos de reflexão sobre questões de educação, ensino e aprendizagem, relações entre a didática da língua e a didática da matemática e sobre tantos outros aspetos que nos ligam, enquanto professores de diferentes disciplinas, mas abordando o currículo do mesmo ângulo de visão.

Aos colegas da direção da Associação de Professores de Português fico grata por todo o apoio dado, mantendo-me cuidadosamente fora das preocupações e das urgências implicadas pelas diferentes atividades e projetos, nos últimos meses de realização deste trabalho.

A Marta Machuqueiro contribuiu, de forma exemplar, na edição dos anexos relativos aos *corpora* textuais. O António Araújo organizou e editou os dados do Projeto LP_TIC, na Plataforma Moodle. A Vitória de Sousa forneceu atenta e lúcida ajuda, em momentos de questionamento dos dados do *Corpus* B, em diferentes passos metodológicos e na revisão do texto. A Marisa Henriques contribuiu com sugestões de grande abrangência e delicadeza e reviu os dois primeiros capítulos. A Cristina Calado deu valiosa contribuição na revisão do questionário para recolha de juízos de adequação semântica dos professores, sobre as respostas dos alunos.

A todos os que deram apoio, direto ou indireto, à realização deste trabalho, mas cujos nomes aqui não figuram, deixo o meu reconhecido obrigada.

Finalmente, um primordial bem-haja ao núcleo da minha família e amigos. Não deixo nomes, pois nem sei bem que ordem alfabética utilizar. A forma de a todos englobar é, talvez, escrever ‘à minha família, amigos e outros animais’, pensando no título que Gerald Durrell escolheu para dar à sua história.

Gostaria de partilhar este projeto com todos os que o tornaram possível, desejando que a força que me deram para levar a tarefa até ao fim lhes dê o desejo de continuarem comigo no que será a sua continuação. A todos dedico o poema sobre o tempo que mais me tem feito sorrir, numa ironia a mim própria, em diálogo, por vezes doloroso, com a escrita desta dissertação.

JÁ
já não é hoje ?
não é aqui hoje?

já foi ontem?
será amanhã?

já quando onde foi?
quando onde será?
eu queria um jardim que fosse
aqui já
tu onde aqui já.
Alexandre O'Neill

Citações de abertura

«Ainda que se narrem, como verdadeiras, coisas passadas, o que se vai buscar à memória não são as próprias coisas que já passaram, mas as palavras concebidas a partir das imagens de tais coisas, que, ao passarem pelos nossos sentidos, gravaram na alma como uma espécie de pegadas. Até a minha infância, que já não existe, existe no tempo passado, que já não existe; mas vejo a sua imagem no tempo presente, quando a evoco e descrevo, porque ainda está na minha memória. [...] a maior parte das vezes, nós premeditamos as nossas acções futuras e essa premeditação é presente, ao passo que a acção que premeditamos ainda não existe, porque é futura; quando a empreendermos e começarmos a realizar aquilo que premeditávamos, então essa acção existirá, porque então já não será futura, mas presente.»

Santo Agostinho,
Confissões

«Um especialista em Didáctica da Língua e da Literatura, como deve ser um professor de Português, terá de possuir conhecimentos sólidos de Linguística e Literatura, sem excluir contributos pontuais de outras Ciências Sociais (como a Psicologia, a Sociologia e a História, p.e.) que se irão alargando a consolidando à medida que a sua experiência profissional crescer, num processo de (auto) transformação) contínua ininterrupta.»

Isabel Margarida Duarte,
O Relato do Discurso na Ficção Narrativa

«As ciências sociais não se limitam a responder a estímulos externos. O campo científico e o sistema de regras a que obedece segregam a sua própria autonomia e independência relativa, inclusive no plano da definição da agenda de pesquisa, sem as quais aliás perderia a especificidade que o torna socialmente útil.»

Luís Capucha,
Desafios da POBREZA

Resumo

Este trabalho traduz um estudo de combinatórias temporais, envolvendo a expressão do tempo deítico e anafórico, em *corpora* textuais produzidos por alunos do 6.º ano de Português do Ensino Básico.

Subjaz a este estudo um paradigma de abordagem da expressão do tempo, que concebe a categoria gramatical Tempo enquanto objeto de ensino e aprendizagem explícitos, integrando os planos da Morfologia e da Sintaxe e alargando-se aos domínios da Semântica e da Linguística do texto, na consideração de que o tratamento integrado de todos eles tem efeitos na coesão e na coerência dos textos.

O estudo foi desenvolvido numa metodologia de investigação ação e teve como objetivo principal descrever padrões de uso da língua, em sequências textuais narrativas produzidas por alunos, relativamente à expressão linguística do tempo, com vista a identificar algumas das suas dificuldades. Os alunos que participaram na investigação ação tiveram acesso a conteúdos educativos digitais para produção de respostas escritas, nomeadamente textos da tipologia narrativa, no pressuposto de que o ensino explícito da gramática e o processo de escrita, especificamente os subprocessos de textualização e revisão, podem beneficiar das ferramentas das TIC e dos ambientes virtuais de aprendizagem.

No estudo do tempo nos textos, o conceito de combinatória temporal, de Weinrich (1973) – combinatória simples, do tempo verbal com a pessoa verbal, combinatória composta, do tempo verbal com o advérbio -, configurou os instrumentos de análise de combinatórias temporais, nas sequências textuais analisadas.

Foram seguidas propostas teóricas envolvendo um conjunto de subsistemas de tratamento dos valores de tempo e aspeto, na análise linguística da expressão do tempo deítico e anafórico, bem como sobre a aquisição desses conceitos. Foi considerada a subteoria bidimensional dos valores de tempo de Kamp & Reyle (1993), no quadro da Teoria das Representações do Discurso (DRT); no que respeita a valores temporais dos predicados, foi perfilhada a tipologia de Vendler (1967), com os desenvolvimentos de Moens & Steedman (1988); quanto a valores dos tempos verbais do subsistema do indicativo em português, foram tidos em conta os estudos de Oliveira (2003) e Oliveira & Lopes (1995); na caracterização das propriedades dos localizadores temporais adverbiais (LT), consideram-se as propostas de Borillo (1983), Kamp & Reyle (1993), Peres (1996), Viegas (1996) e Mória (2000). Sobre a aquisição dos conceitos

de tempo e aspeto, foram seguidos os estudos de Ferreiro (1971), Bronckart & Bourdin (1993) e Nelson (1998).

O trabalho de investigação ação realizado permite dar resposta a um conjunto de questões que decorrem do objetivo nuclear do estudo:

– Em 145 textos da tipologia narrativa analisados, é respeitado, na globalidade, o padrão de utilização de tempos verbais dominantes do subsistema do indicativo, no protótipo sequencial narrativo: pretérito perfeito e imperfeito. O presente do indicativo, com valor anafórico, em substituição do pretérito perfeito, é o tempo que regista, a seguir, a mais elevada frequência nas sequências monogeradas. O mais-que-perfeito ocorre com escassa frequência, sendo o mais-que-perfeito simples de rara utilização.

– É baixa a utilização de localizadores temporais adverbiais (LT) independentes: – *no verão de 2007/ no dia 10 de outubro de 1910/...* – e escassa a frequência de localizadores temporais definidos déicticos – *hoje/...* – e anafóricos – *naquele dia/...* . Contrastivamente, é muito elevada a frequência de utilização de LT indefinidos – *uma vez/ um dia/certo dia/...* – e de LT introduzidos por *quando*.

– A base temporal dominante dos textos é anafórica, respeitando o padrão de respostas esperadas no protótipo sequencial narrativo. Contudo, numa elevada percentagem de textos analisados evidenciam-se questões diretamente relacionadas com a localização temporal das situações descritas nas combinatórias temporais.

Os dados evidenciam instabilidade dos alunos na utilização do pretérito perfeito com valor anafórico e, fundamentalmente, do mais-que-perfeito, e maior instabilidade ainda no recurso a LT definidos para localizar as situações descritas de forma precisa.

Há, deste modo, evidência para concluir da análise dos textos narrativos produzidos que os alunos revelam dificuldades nas operações de reversibilidade temporal diretamente ligadas ao processamento do cálculo dos valores temporais das combinatórias simples e compostas e ao próprio processamento do cálculo dos valores temporais de LT definidos.

Abstract

This work represents a study of temporal combinatorial, involving the expression of deictic and anaphoric time in textual *corpora* produced by 6th grade students in Portuguese language. Underlies this study a paradigm of approaching the expression of time which conceives the grammatical category of Time as an object of explicit teaching and learning, integrating the plans of Morphology and Syntax and widening the fields of Textual Linguistics and Semantics, in consideration that the integrated treatment of Time will have effects on the cohesion and coherence of the texts produced by these students.

The study was developed in an action research methodology. It aimed to describe patterns of language use, in textual narratives sequences, produced by the students who participated in the fieldwork, regarding the linguistic expression of time, in order to identify some of their difficulties.

Students had access to digital educational content to produce written responses, including texts of narrative typology, on the assumption that the explicit teaching of grammar and the writing process, specifically the sub-textualization and revision, can benefit from ICT tools and virtual learning environments.

In the study of time in the texts produced by the 6th grade students, the concept of temporal combinatorial (Weinrich, 1973) – simple combinatorials of tense with verbal person, compound combinatorial of tense with adverb – configured the analytical tools to analyze the textual narratives sequences.

A set of theoretical proposals were followed, involving subsystems addressing values of time and aspect, in linguistic analysis of the expression of deictic and anaphoric time, as well as on the acquisition of these concepts. In the framework of the Discourse Representations Theory (DRT), it was considered the two-dimensional subtheory of time values (Kamp & Reyle, 1993); with respect to temporal values of predicates, it was followed Vendler's (1967) and Moens & Steedman (1988) typology; for the values of indicative tenses in Portuguese, were adopted Oliveira (2003) and Oliveira and Lopes (1995) studies, and for the characterization of the properties of adverbial temporal locators (LT), it was considered the proposals of Borillo (1983), Kamp & Reyle (1993), Peres (1996), Viegas (1996) and Mória (2000). On the acquisition of the concepts of time and aspect, it was followed the studies of Ferreiro (1971), Bronckart & Bourdin (1993) and Nelson (1998).

The conducted action research can address a range of issues arising from the nuclear objective of the study:

- Overall the 145 texts analyzed, it is observed the pattern of use of dominant tenses of the indicative subsystem in the sequential narrative prototype: perfect and imperfect. The present, with anaphoric value, as a substitute of the past tense, is the tense that registers the highest frequency in monological sequences, after the perfect and the imperfect. The pluperfect occurs with low frequency, the simple pluperfect is rare.
- The use of independent temporal adverbial locators (LT) with defined referencing – *in the summer of 2007 / on June 10, 2009 / ...* – is low, and there is a scarce frequency of LT defined deictic – *today / ...* – and anaphoric – *that day / ...* . Contrastively, it is very high the frequency of use of undefined LT – *once / one day / a certain day / ...* – and of LT introduced by *when*.
- The dominant temporal reference in the texts is anaphoric, respecting the pattern expected in the prototype sequential narrative responses. However, in a high percentage of the analyzed texts, there is evidence of problems directly related to the location of the situations described in temporal combinatorial.

The data show the instability of the 6th grade students that participate in the action research, in the use of the past tense, in Portuguese language, with anaphoric value and fundamentally the pluperfect, and even greater instability in the feature set of defined LT – independent, deictic and anaphoric – to locate accurately the described situations.

There is thus evidence to conclude, from the analysis of the narrative texts produced, that the students show difficulties in temporal reversibility operations, directly related to the calculation of temporal processing of simple and compound combinatorial values and with the process of calculating the time value of defined TL.

Índice

Agradecimentos	1
Citações de abertura	3
Resumo	5
Abstract	7
Índice de quadros	13
Índice de figuras	15
Lista de siglas e abreviaturas	17
INTRODUÇÃO	19
PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E ENQUADRAMENTO DO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO AÇÃO	27
Capítulo 1 – Contextualização do estudo	29
1.1 Objetivos	36
1.2 Questões de partida e delimitação do tema	39
1.3 Papel da formação de professores no desenvolvimento do estudo.....	43
1.3.1 Dados do histórico do GramÁTICa.pt: texto, gramática e computador	44
1.3.2 Experiências de formação	48
1.3.2.1 O Dicionário Terminológico 2008 (DT) e o trabalho sobre o funcionamento da língua	52
1.3.2.2 As Tecnologias de Informação e Comunicação no trabalho sobre o funcionamento da língua	54
1.3.3 Contributos das experiências de formação de professores na investigação ação.	56
Capítulo 2 – Enquadramento do trabalho de investigação ação	59
2.1 Textos oficiais e documentos auxiliares da ação didática que enquadram o trabalho de campo	61
2.1.1 Programas de 1991 (PLPEB), Currículo Nacional do Ensino Básico de 2001 (CNEB), Língua Materna na Educação Básica de 1997 (LMEB) e Dicionário Terminológico de 2008 (DT). 62	
2.1.2 A abordagem do Tempo no PLPEB, no CNEB/LMEB e no DT	67
2.1.2.1 Aspetos comuns no PLPEB e no CNEB/LMEB	68
2.1.2.2 Aspetos distintos no PLPEB e no CNEB/LMEB	69
2.1.2.3 O Tempo como categoria gramatical no DT	71
2.1.3 A abordagem do Tempo nos manuais adotados nas escolas envolvidas no trabalho de campo	74
2.1.4 Breve análise da abordagem do tempo em algumas gramáticas escolares.....	85
2.1.5 Enfoque na expressão do tempo e na localização temporal	86
Síntese da Parte I	91
PARTE II - QUADRO TEÓRICO	101
Capítulo 1 - Categoria gramatical Tempo	103
1.1 Alguns pressupostos linguísticos e didáticos	105
1.2 Um ponto de partida: a expressão do tempo nos textos	106
1.3 Aspetos de descrição semântica de Tempo e Aspeto	109
1.3.1 Tempo	110
1.3.1.1 Subteoria bidimensional dos valores de tempo	113

1.3.1.2 Deixis temporal	119
1.3.1.3 Anáfora temporal.....	120
1.3.2. Aspeto	122
1.3.2.1 Classes de predicados e valores aspetuais	124
1.3.3. Sistema verbal – flexão e verbos auxiliares	125
1.3.4 Localizadores temporais adverbiais (LT).....	127
1.3.4.1 Propriedades dos LT.....	128
1.4. A expressão do tempo em textos da tipologia narrativa.....	132
1.4.1 Contar uma aventura	133
1.4.2 Escrever um texto da tipologia narrativa.....	135
1.4.3 Expressar valores de localização temporal na narrativa	136
1.5 Desenho geral das categorias de análise dos <i>corpora</i> de textos dos alunos	138
Capítulo 2 - Alguns aspetos sobre a aprendizagem da categoria gramatical Tempo.....	141
2.1 Aquisição dos conceitos de Tempo e Aspeto.....	146
2.1.1 Reversibilidade temporal.....	146
2.1.2 Tempo verbal em textos da tipologia narrativa	149
2.1.3 Construção cognitiva, cultural, social e linguística do tempo adverbial	152
2.1.3.1 Estratégias de localização temporal de eventos	153
2.1.3.2 Estratégias de localização de intervalos no eixo do tempo	156
2.2. Do conhecimento implícito ao conhecimento explícito da categoria gramatical Tempo.....	159
2.3 Questões sobre o conhecimento explícito da categoria gramatical Tempo.....	160
Síntese da Parte II	163
PARTE III - METODOLOGIA DO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO AÇÃO	175
Capítulo 1 - Investigação ação.....	177
1.1 Quadro de realização da ação	183
1.2 Intervenção no terreno e constituição dos <i>corpora</i> textuais.....	191
Capítulo 2- A mais-valia das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e dos ambientes virtuais de aprendizagem no desenvolvimento do conhecimento explícito da língua.....	195
2.1 O Projeto Língua Portuguesa e Tecnologias de Informação e Comunicação (LP_TIC).....	204
2.2 Referências no texto do PPEB relacionadas com as TIC e a categoria gramatical Tempo.....	210
2.3 Dispositivos didáticos de abordagem da localização temporal com os alunos do Projeto LP_TIC	217
2.4 Discurso narrativo e expressão do tempo: exercícios com diferentes graus de estruturação ..	228
Síntese da Parte III.....	235
PARTE IV - DADOS DO ESTUDO EMPÍRICO	241
Capítulo 1 – Os <i>corpora</i> textuais.....	243
Capítulo 2 - <i>Corpus</i> A: Concordância temporal e coordenadas enunciativas nas respostas dos alunos	251
2.1 Exercício escrito de reformulação de narrativa em 3.ª pessoa em narrativa em 1.ª pessoa.....	256
2.1.1 Sequências temporais no texto narrativo do exercício	257

2.1.2 Estratégias de localização temporal das situações nas sequências temporais do texto de partida	260
2.1.3 Padrão de respostas esperadas no texto de chegada	264
2.2 As respostas dos alunos.....	267
2.3 Dificuldades dos alunos na expressão do tempo deítico e anafórico	271
Capítulo 3 - <i>Corpus B</i> : Concordância temporal em textos narrativos produzidos na prova de aferição de Língua Portuguesa de 6.º ano de 2008.....	275
3.1 Resultados dos alunos do grupo experimental e do grupo de controlo na prova de aferição..	280
3.2 Respostas esperadas no texto narrativo da 2.ª parte da prova de aferição.....	282
3.3 Respostas dos alunos.....	285
3.3.1 Padrão de utilização de tempos verbais do subsistema do indicativo nos textos dos alunos	288
3.3.2 Padrão de utilização de localizadores temporais adverbiais (LT)	295
3.3.3 Utilizações semanticamente não adequadas ou instáveis de combinatórias temporais	301
3.4 Dificuldades dos alunos na expressão do tempo deítico e anafórico	315
Capítulo 4- <i>Corpus B</i> : as coordenadas enunciativas de pessoa e tempo nos textos dos alunos	319
4.1 Pessoa verbal escolhida para dar voz ao narrador, enquanto protagonista da uma “aventura real ou imaginária”	323
4.2 Marcação de rutura entre o plano do discurso e o plano da narrativa, na sequência textual inicial do texto	326
4.3 Avaliação das respostas dos alunos.....	334
4.4 Dificuldades dos alunos na expressão do tempo deítico e anafórico	342
Capítulo 5 - Caracterização do perfil linguístico dos alunos implicados na investigação ação, no que respeita a expressão do tempo - deítico e anafórico	345
CONCLUSÃO	361
BIBLIOGRAFIA	371
ANEXOS	CD
<u>Anexo A – Modelo de protocolo de intervenção nas escolas</u>	CD
<u>Anexo B – Projeto LP TIC: sequências didáticas 1, 2 e 3</u>	CD
<u>Anexo C – Prova de aferição de Língua Portuguesa de 2008 e respetivos critérios de classificação</u>	CD
<u>Anexo D – <i>Corpus A</i> e <i>Corpus B</i>.....</u>	CD
<u>Anexo E – Projeto LP TIC na Plataforma Moodle: página de entrada.....</u>	CD
<u>Anexo F – Respostas dos professores ao formulário “Contributos para o estudo da expressão do tempo em textos dos alunos: narrativa em 1.ª pessoa”</u>	CD
<u>Anexo G – Respostas dos alunos – <i>Corpus A</i></u>	CD
<u>Anexo H - Respostas dos alunos – <i>Corpus B</i>.....</u>	CD

Índice de quadros

Quadro I.2.1 - Matriz do PLPEB e do CNEB /LMEB	65
Quadro I.2.2 - Comparação dos documentos oficiais em relação à categoria gramatical Tempo	72
Quadro I.2.3 - Categorias de abordagem do Tempo nos manuais	75
Quadro I.2.4 - Categoria I -Tempo verbal	77
Quadro I.2.5 - Categoria II - Classes e subclasses de palavras: advérbio de tempo; conjunção subordinativa temporal	78
Quadro I.2.6 - Categoria III – Oração subordinada temporal	79
Quadro I.2.7 - Categoria IV – Funções sintáticas: Complemento circunstancial de tempo	79
Quadro I.2.8 - Categoria V – Tempo da narrativa	80
Quadro I.2.9 - Categoria VI – Circunstância de tempo na situação de comunicação que determina a produção de um texto (tempo do discurso)	82
Quadro I.2.10 - Explicação dominante nas categorias de abordagem do tempo e número total de exercícios em cada categoria	83
Quadro II.1.1 - Localização de situações no eixo do tempo: subsistema do indicativo	114
Quadro II.1.2 - Setores e subsectores de localização das situações no eixo do tempo	117
Quadro II.1.3 - Localização de situações em setores e subsectores do eixo do tempo	117
Quadro II.1.4 - Estratégias de localização das situações no eixo do tempo	118
Quadro II.1.5 - Localizadores temporais adverbiais: modo de denotação, setores e subsectores de operação dos LT próprios	131
Quadro III.1.1 - Caracterização da escola não urbana	186
Quadro III.1.2 - Caracterização da escola urbana	187
Quadro III.1.3 - Caracterização da escola semiurbana	188
Quadro III.1.4 - Situação profissional das professoras em 2007-2008	189
Quadro III.1.5 - Investigação ação: turmas participantes - outubro de 2007 a junho de 2008	190
Quadro III.1.6 - Caracterização dos alunos das três turmas	191
Quadro III.2.1 - Perspetiva integrada de abordagem da categoria gramatical Tempo no texto do PPEB (2.º ciclo)	216
Quadro IV.2.1 - Exercício para produção de narrativa em 1.ª pessoa	254
Quadro IV.2.2 - Sequências temporais no texto narrativo do exercício	258
Quadro IV.2.3 - Transformação de narrativa em 3.ª pessoa, com PPT [PASS], em narrativa em 1.ª pessoa, com PPT [PRES]	266
Quadro IV.2.4 - Distribuição das reformulações do texto nas sequências temporais	267
Quadro IV.2.5 - Reformulações menos vigiadas sem efeitos na coesão e coerência textuais	267
Quadro IV.2.6 - Reformulações não controladas com efeitos na coesão e coerência textuais	268
Quadro IV.2.7 - Reformulações da categoria 1	268
Quadro IV.2.8 - Reformulações das categorias 2 e 3	269

Índice de figuras

Figura III.2.1 - Entrada da disciplina <i>Projeto LP_TIC</i> , na plataforma Moodle	219
Figura III.2.2 - Lista de tópicos do Projeto_LP_TIC	222
Figura III.2.3 - Folha de registo de pontuação	223
Figura III.2.4 - Atividade de leitura e de compreensão de texto	225
Figura III.2.5 - Atividade de transformação da flexão em número da pessoa verbal	226
Figura III.2.6 - Atividade de produção de texto narrativo	227
Figura III.2.7 - Atividade sobre relato de discurso: direto / indireto	228
Figura IV.3.1 - Resultados na prova de aferição de Língua Portuguesa de 6º ano de 2008 dos grupos TIC e CT nas três escolas	280
Figura IV.3.2 - Prova de aferição de Língua Portuguesa de 6º ano de 2008: média de cada um dos grupos	281
Figura IV.4.1 - Coordenada enunciativa de pessoa nas respostas dos alunos	325

Lista de siglas e abreviaturas

Siglas

PLPEB	<i>Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico</i> (1991)
LMEB	<i>Língua Materna na Educação Básica - competências nucleares e níveis de desempenho</i> (1997)
CNEB	<i>Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais</i> (2001)
TLEBS	<i>Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário</i> (2004)
DT	<i>Dicionário Terminológico</i> (2008)
PPEB	<i>Programa de Português do Ensino Básico</i> (2009)
MCPEB	<i>Metas Curriculares de Português do Ensino Básico - 1.º, 2.º e 3.º Ciclos</i> (2012)
TIC	Tecnologias de informação e comunicação

Abreviaturas

PPT	Ponto de perspetiva temporal
PPT [PASS]	Ponto de perspetiva temporal na esfera do Passado
PPT [PRES]	Ponto de perspetiva temporal na esfera do Presente
PPT [FUT]	Ponto de perspetiva temporal na esfera do Futuro
TR	Tempo de referência
{PASS}	Setor/esfera do Passado do eixo do tempo onde se define o PPT
{PRES}	Setor/esfera do Presente do eixo do tempo onde se define o PPT
{FUT}	Setor/esfera do Futuro do eixo do tempo onde se define o PPT
{ant}	Subsetor de localização das situações, em anterioridade em relação ao PPT/TR
{sobr}	Subsetor de localização das situações, em sobreposição ao PPT/TR
{post}	Subsetor de localização das situações, em posterioridade em relação ao PPT/TR
ant/sobr/post,	Localização de uma situação em
PASS/PRES/FUT	anterioridade/sobreposição/posterioridade, em relação ao PPT, na esfera do PASS/ PRES /FUT
CS	Combinatória temporal simples
CC	Combinatória temporal composta

[+STAT]	Predicado com valor aspetual + estativo
[-STAT]	Predicado com valor aspetual + eventivo
CS [+STAT]	Combinatória temporal simples com predicado de estado
CC [-STAT]	Combinatória temporal composta com predicado de evento
PRET	Pretérito perfeito do indicativo
IMPF	Pretérito imperfeito do indicativo
MQP	Pretérito mais-que-perfeito simples do indicativo e pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo
MQP1	Pretérito mais-que-perfeito simples do indicativo
MPQ2	Pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo
PRS	Presente do indicativo
PRS CONJ	Presente do conjuntivo
FUT	Futuro do indicativo
AUX TEMP	Auxiliar temporal
INF	Infinitivo
LT	Localizador(es) temporal(ais) adverbial(ais)

INTRODUÇÃO

«All human constructions are combinatorial. Which is simply to say that they are *arte-facts* made up of a selection and combination of pre-existent elements.

[...] Grammar does change, but very slowly, and only at the surface, as if its foundations were indeed innate. Thus the infinite library, that of Borges's fable, in which are shelved all past, present, and future books, is simply the ultimate lexicon and grammar of all grammars. In whose words are latent all sentences, which is to say all conceivable, though formally infinite, combinatorial possibilities and eventualities. »

George Steiner, *Grammars of Creation*

O núcleo do trabalho que se apresenta nesta dissertação é um estudo de combinatórias temporais, envolvendo a expressão do tempo deítico e anafórico, em *corpora* textuais produzidos por alunos do 6.º ano de Português do Ensino Básico. A categoria gramatical Tempo subjaz a todo o estudo dessas combinatórias temporais.

A investigação teve início em julho de 2007, mas recebeu influências diretas de um histórico que data de 1982, quando integrei, como formadora de Português, o Grupo de Comunicação e Teatro, da DGEBS¹, do Ministério da Educação. Posteriormente, a realização da tese de mestrado sobre Localizadores temporais adverbiais em português fez nascer o desejo de proceder a transposições pedagógicas dos ensinamentos sobre a expressão do tempo e a localização temporal deítica e anafórica. Desde então, os aspetos ligados ao ensino da Língua e da Literatura, envolvendo diretamente a Linguística, a Didática da Língua e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), nas relações dialógicas que estabelecem com as Ciências da Linguagem e da Educação e, de forma mais abrangente, com as Ciências Sociais, de que destaco a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia, não deixaram de estar presentes, de forma direta ou indireta, na minha prática didática. São parte plena dessa prática o trabalho direto com alunos em sala de aula e no âmbito da formação contínua de professores de Português. Com base nessas práticas e na consolidação de alguns conhecimentos no domínio da Linguística, da Didática da língua e das Tecnologias educativas, procurei que o meu posicionamento epistemológico ao longo da investigação beneficiasse sempre da cooperação entre disciplinas. Assumo que a colaboração disciplinar é uma rede que viabiliza mudanças, assegura adaptações e contribui para o desenvolvimento de uma atitude investigativa ecológica, no sentido que o termo “ecologia” ganha em Edith Cobb (1993), “imagination in childhood”. Defendo que o contacto direto com o terreno, onde os professores e os alunos interagem diretamente no espaço escolar, nas salas de aulas, em ambientes reais e virtuais, pode impedir de fazer cair no esquecimento a natureza dessa atitude investigativa. Foi esse princípio de atuação que justificou a opção pela metodologia de investigação ação, entendida como forma de questionamento, sistemático e disciplinado – no sentido das diferentes disciplinas que congrega e no rigor que a abordagem de cada uma deve subsumir – dos processos e problemas colocados pela investigação empírica (Silva & Pinto, 1986). É inerente ao modo de atuação nessa metodologia a relação entre um diagnóstico, uma intervenção, uma avaliação e um novo diagnóstico (Capucha, 1992).

¹ Direção Geral do Ensino Básico e Secundário, do Ministério da Educação, a que corresponde atualmente a Direção Geral de Educação, do Ministério da Educação e Ciência.

A escolha da categoria gramatical Tempo, no que releva da expressão do tempo em combinatórias temporais, como principal objeto de estudo, justifica-se pela constatação de três circunstâncias que motivam que a sua abordagem didática mereça atenção particular no Ensino Básico, especificamente no 2.º ciclo, sobre o qual incidiu a investigação ação. Por um lado, os critérios de classificação da expressão escrita, adotados nas provas de avaliação externa, assentam no pressuposto de que os alunos devem ser capazes de localizar no tempo as situações que descrevem e relatam nos seus textos narrativos, por outro, a categoria gramatical Tempo, bem como a sua relação com a categoria gramatical Aspeto, não têm sido objeto de ensino explícito nem de treino, nas aulas de Português no Ensino Básico, por último, a observação de produtos verbais evidencia que, neste nível de ensino, os alunos revelam dificuldades nas suas produções escritas, diretamente relacionadas com a expressão do tempo.

Estes aspetos estão na origem da questão de partida de toda a investigação ação e delimitaram o tema do estudo:

Em que medida o ensino explícito da categoria gramatical Tempo pode contribuir para melhorar a coesão e a coerência dos textos produzidos por alunos do 2.º ciclo do ensino básico?

Decorrentes desta questão, outras perguntas se tornaram emergentes para a concretização do estudo e para a determinação do objetivo nuclear da investigação ação:

Descrever padrões de uso da língua, em sequências textuais² narrativas produzidas por alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico, na expressão linguística do tempo, mais especificamente, na localização temporal de situações, com vista a identificar algumas das suas dificuldades.

Encontrei na Didática e na Linguística a ferramenta concetual e discursiva que orientou escolhas metodológicas e teóricas e determinou o sentido da abordagem e da análise de *corpora* textuais produzidos por alunos de Português do 6.º ano do Ensino Básico. Ao longo da investigação ação, a Didática da língua instrumentalizou-se num processo cíclico, contemplando a conceptualização de conteúdos educativos, digitais e não digitais, funcionando como instrumentos de análise linguística, a utilização desses conteúdos educativos em trabalho de campo, a recolha de dados, seguida da análise dos dados e da retoma do processo (Cohen & Morrison, 2000).

² O termo *sequência textual* é utilizado ao longo do trabalho no sentido que lhe é atribuído por Adam (1992, *apud* Silva, 2012:125): “uma entidade com relativa autonomia; configura uma estrutura hierarquizada, decomponível em macroproposições ligadas entre si e relacionadas com a totalidade do texto”

Procurei que os ensinamentos da Linguística do texto e da Semântica da frase, bem como a adoção dos seus métodos de abordagem de objetos verbais, em associação com procedimentos utilizados em Ciências Sociais no tratamento de dados, pudessem contribuir para identificar alguns padrões de combinatórias temporais, configurando “usos corretos” do português padrão e de combinatórias temporais, semanticamente inaceitáveis em português padrão, nos textos dos alunos.

Na abordagem de dois *corpora* textuais – *Corpus A*, produzido por sessenta e cinco alunos na fase de diagnóstico da investigação ação, *Corpus B*, produzido por cento e quarenta e cinco alunos, na sua fase de avaliação final – o tempo verbal e o tempo adverbial constituíram-se em categorias operativas de análise das combinatórias temporais (Weinrich, 1973), e de deteção de problemas de concordância temporal, em sequências textuais dos textos de tipo narrativo sob escrutínio.

Na análise linguística da expressão do tempo deítico e anafórico, segui propostas teóricas envolvendo um conjunto de subsistemas de tratamento dos valores de tempo e aspeto.

No quadro da Teoria das Representações do Discurso (DRT), foi considerada a subteoria bidimensional dos valores de tempo de Kamp & Reyle (1993), com as modificações propostas em Peres (1993). De acordo com esta subteoria, a localização temporal das situações envolve duas estratégias: (i) localização temporal, relativamente a um ponto de perspetiva temporal (PPT); (ii) localização temporal, envolvendo relações de ordem cronológica, em anterioridade {ant}, sobreposição {sobr} ou posterioridade {post}, face ao tempo de perspetiva, deítico {PRES} ou anafórico {-PRES}.

No que respeita a valores temporais dos predicados, foi perfilhada, na globalidade, a tipologia de predicados de Vendler (1967), com os desenvolvimentos de Moens & Steedman (1988), em termos de valores aspetuais básicos, e a proposta de Kamp & Reyle (1993), no que respeita às operações de comutação de valores básicos – estativo [-STAT], para valores derivados [+STAT], com os desenvolvimentos para o português de Cunha (1998) e Oliveira (2003).

Na caracterização das propriedades dos Localizadores temporais adverbiais (LT), consideram-se os estudos de Borillo (1983), Smith (1991), Kamp & Reyle (1993), Peres (1996), Viegas (1996) e Mória (2000), no que diz respeito a modos de denotação e estratégias de identificação de intervalos no eixo do tempo.

As categorias de análise linguística adotadas foram objeto de transposição didática no Dicionário terminológico de 2008 (DT) e no *Programa de Português do Ensino Básico*, de 2009 (PPEB). O DT tem estatuto de documento de referência para o ensino do Português, o

PPEB de documento de enquadramento oficial – com as Metas Curriculares, a partir de agosto de 2012 – do discurso instrucional e do discurso regulador (Bernstein, 1990) dos documentos auxiliares da ação didática da prática letiva dos professores.

Na análise dos *corpora* textuais, constituídos pelos textos da tipologia narrativa dos alunos, foi fundamental o conceito de deixis fictiva, definido na proposta teórica de I. Fonseca (1992). Segundo esta proposta, enquanto construções fictivas, os textos envolvem uma ancoragem no contexto de produção – o *agora* da enunciação –, que se processa no plano do discurso – e simultaneamente uma desancoragem desse contexto, que se processa no plano da narrativa – *agora / então*. A desancoragem fictiva está na origem do conceito de tempo ramificado e de deixis fictiva.

Elegi as TIC e a Internet como ferramentas capazes de fornecerem estratégias de atuação para promover experiências de aprendizagens necessárias e significativas, no sentido que Ausubel (1968) atribui a esta expressão, isto é, facilitadoras de relações dialógicas e do trabalho colaborativo dos alunos, propiciadoras do desenvolvimento da sua atitude investigativa e condicionadoras da realização de atividades, implicando-os em “fazeres” de natureza diferente. Estão ainda em aberto as questões em torno do poder das tecnologias digitais, enquanto ferramentas cognitivas que estendem, ampliam e reforçam a capacidade de pensar, de decidir e de agir (Gomes & Costa, 2010); a metodologia de investigação ação, envolvendo acesso dos alunos a recursos digitais, para realização de atividades específicas, no contexto da sala de aula, pode trazer contributos para a reflexão sobre essa problemática e esse foi um dos propósitos do trabalho realizado.

Ao longo do ano letivo de 2007-2008, os alunos de três turmas de Português de 6.º ano, cada uma numa diferente escola, foram os atores principais, juntamente com as professoras de Português, da intervenção no terreno, desenvolvida numa instância de trabalho, integrando um ambiente virtual de ensino e aprendizagem, a plataforma Moodle, para apresentação e exploração de conteúdos educativos e registo de dados, o Projeto Língua Portuguesa e Tecnologias de Informação e Comunicação (LP_TIC).

No tratamento integrado da categoria gramatical Tempo com os alunos, optei pela realização de exercícios com diferentes graus de estruturação (Rosenshine & Stevens, 1986), onde o conceito de dupla enunciação, integrando o relato de discurso e o discurso narrado, de acordo com Duarte (1994, 2003), se constituiu como chave do dispositivo didático, dando relevo à heterogeneidade do texto/discurso (Fonseca, 1992). O tema aglutinador das atividades das três sequências didáticas do Projeto LP_TIC, *Têm a palavra as pedras e outras entidades*, teve como objetivo propiciar o desenvolvimento cognitivo dos alunos, relativamente à aquisição e

estabilização das relações temporais de sucessão e simultaneidade, e o treino das operações de reversibilidade temporal (Ferreiro, 1971), que se podem inscrever na dupla enunciação do discurso, onde o controlo da expressão do tempo deítico e anafórico se projeta num resultado esperado, relevando do desenvolvimento da competência linguística e discursiva dos alunos.

Com base nos aspetos aqui referidos, o trabalho desenvolvido orientou-se no sentido de dar contributos ao estudo da expressão do tempo nos textos dos alunos, da sua relação com o aspeto, bem como da sua relação com a expressão da pessoa verbal. Orientou-se ainda no pressuposto de esses contributos poderem concorrer para a abordagem didática da categoria gramatical Tempo, com enfoque no seu ensino explícito.

Embora confinado ao intervalo de um ano letivo e a um grupo de intervenientes de pequenas dimensões, o trabalho de investigação ação de que se ocupa a presente dissertação procurou, no seu todo, articular objetivos de investigação, de inovação e de formação de competências (Esteves, 1986).

Dividi o plano da dissertação em 4 partes. As partes I, II e III concluem-se com uma síntese, a Parte IV abre com um capítulo, onde se define o plano de abordagem dos dados do estudo empírico, que se concretiza em 4 capítulos. A Conclusão da dissertação procura fazer o ponto de situação do trabalho realizado e perspetivar investigações futuras a partir dele.

A Parte I está organizada em dois capítulos. No Capítulo 1, procede-se à contextualização de todo o estudo; apresentam-se os objetivos, as questões de partida e delimitação do tema e os contributos da formação de professores no desenvolvimento do trabalho de investigação ação. No Capítulo 2, enquadra-se o trabalho de campo realizado em 2007-2008, relativamente aos textos oficiais em vigor nesse ano letivo e ao *Programa de Português do Ensino Básico*, de 2009 (PPEB). Os princípios orientadores do PPEB refletem a opção epistemológica de todo o trabalho, em termos dos conceitos de *competência*, *competência de Conhecimento explícito da língua* e *competência Escrita*, e enquadram as duas vertentes de funcionamento do Projeto LP_TIC, ambiente virtual de ensino e aprendizagem e instância de experimentação de conteúdos educativos e recolha de dados, onde se destacou uma perspetiva de tratamento integrado da categoria gramatical Tempo. Apesar do conceito de competência ter sido posteriormente problematizado, com a revogação, em 2011, do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, de 2001, continuou a ser considerado fundamental na metodologia de investigação ação adotada. A operacionalização dos métodos de ensino, que configuraram a atuação no terreno, conformou-se ao princípio da progressão do aluno ao longo do seu percurso escolar e assentou na relação dialógica, congruente, dos conceitos

competência e desempenho. Com base neles, toda a abordagem dos *corpora* textuais se orientou pela análise dos **resultados esperados**, nos textos escritos dos alunos.

Na Parte II, composta por dois capítulos, expõem-se, no Capítulo 1, as opções teóricas que configuram a abordagem da categoria gramatical Tempo, no âmbito da relação da Linguística com a Didática, e, no Capítulo 2, dá-se relevo a alguns aspetos da aprendizagem desta categoria, mais especificamente, à aquisição dos conceitos de Tempo e Aspeto.

A Parte III ocupa-se da metodologia de investigação ação seguida para a recolha e análise dos *corpora* textuais que constituem os dados do estudo empírico, de que se ocupa a Parte IV da dissertação. Está organizada em dois capítulos. No Capítulo 1, procede-se à caracterização do quadro de realização da ação, envolvendo as escolas, as professoras e os alunos intervenientes. O Capítulo 2 incide sobre o impacto das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem da língua, sobre o seu enquadramento na investigação ação e sobre aspetos específicos do trabalho desenvolvido no Projeto LP_TIC, a instância de trabalho de campo da intervenção no terreno.

Finalmente, a Parte IV ocupa-se dos dados do estudo empírico. Está organizada em 5 capítulos, onde se procede à abordagem dos dois *corpora* textuais, com o objetivo de descrever padrões de uso do português, em sequências textuais narrativas produzidas por alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico, com vista a identificar algumas das suas dificuldades, na localização temporal de situações. No Capítulo 1 define-se o plano da abordagem dos *corpora* textuais. No Capítulo 2, procede-se à análise do *Corpus A*, no que respeita a questões de concordância temporal nas respostas dos alunos, face às coordenadas enunciativas definidas na entrada do texto da tipologia narrativa apresentado no exercício. No Capítulo 3, aborda-se o *Corpus B*, constituído pelas respostas dos alunos à 2.ª parte da prova de aferição de Língua Portuguesa de 6.º ano de 2008, no que respeita a problemas de concordância temporal, nas combinatórias simples e compostas das sequências textuais analisadas e relativamente ao cumprimento das instruções da prova. No Capítulo 4, analisam-se as respostas dos alunos, no *Corpus B*, relativamente às coordenadas enunciativas de pessoa e tempo definidas na entrada dos seus textos. Identificam-se as estratégias temporais a que os alunos recorrem para dar voz ao narrador que inicia a história, elencam-se dificuldades na expressão do tempo déítico e anafórico e inventariam-se os juízos de adequação semântica de 20 professores de Português, sobre 11 sequências textuais iniciais dos textos dos alunos.

No final, com o Capítulo 5, regressa-se às questões de partida e, face às dificuldades detetadas nas respostas dos alunos, pela análise do *Corpus A* e do *Corpus B*, procura-se dar resposta a

essas questões e caracterizar o perfil linguístico dos alunos implicados na investigação ação, relativamente à expressão do tempo – deítico e anafórico.

PARTE I -

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E ENQUADRAMENTO DO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO AÇÃO

Capítulo 1 – Contextualização do estudo

«How does temporal character of facts manifest itself? How does it express itself, if not by certain expressions having to occur in our sentences? That means: how does the temporal character of facts express itself, if not grammatically?»

Ludwig Wittgenstein, *Philosophical Grammar*

Neste trabalho, elegi como principal objeto de estudo a categoria gramatical Tempo³ e a sua relação com a categoria gramatical Aspetto, enquanto conteúdo para tratamento didático no Ensino Básico, e desenvolvi o estudo numa metodologia de investigação ação.

Foi objeto específico de estudo a análise de dois *corpora* de textos da tipologia narrativa, de alunos no 6.º ano do Ensino Básico. A abordagem incidiu diretamente sobre a descrição dos dados, com vista à identificação de dificuldades na expressão do tempo, especificamente na localização temporal de situações. Foi igualmente objeto específico de estudo a metodologia adotada na experimentação, em aulas de Português, de conteúdos de ensino, que se constituíram em instrumentos de análise dos *corpora* de textos dos alunos ou funcionaram em articulação com eles.

Ao abordar a categoria gramatical Tempo, considero três sentidos distintos de *tempo*, identificados em Oliveira, *et al.* (2001:74), tempo físico, tempo linguístico e tempo verbal, e tomo como ponto de partida o tempo linguístico e a abordagem que dele se encontra na *Gramática Simbólica do Português*, de Óscar Lopes (1971), diretamente relacionado com o aspeto. Nesta gramática, o *tempo* é apresentado como uma ordenação de intervalos relativa ao presente, a par do *aspetto*, que é identificado como “quantificação da frequência”. O autor refere a relação de ordem que permite arrumar cronologicamente os factos, em anterioridade, simultaneidade ou posterioridade, relativamente a um ponto numa reta orientada e baseia o tempo gramatical nessa relação de ordem que se opera entre dois termos, sendo um deles sempre, direta ou indiretamente, o tempo presente da fala ou do discurso.

O tempo presente é o do discurso em que eu falo (ou nós falamos e comunicamos), representando aqui o pronome «eu» (ou «nós») uma variável cujo valor só se define tendo em vista o próprio acto da fala, ou Comunicação. (Lopes, 1971:222)

Segundo O. Lopes, a noção de tempo gramatical está, deste modo, sempre relacionada com a de pessoa verbal. No quadro da semântica, em que desenvolve a sua abordagem do tempo, defende que, no estudo do tempo gramatical, todos os elementos, classes, subclasses e relações gramaticais, da morfologia à sintaxe, que têm a ver com o tempo gramatical devem ser objecto de estudo global.

O foco na relação entre o tempo gramatical e a pessoa verbal e nas relações de anterioridade, simultaneidade e posterioridade, direta ou indiretamente ancoradas no tempo da fala ou do discurso, entendido como T₀, foi uma das dominantes na análise dos *corpora* de textos dos alunos. A atenção dada ao tratamento global da categoria gramatical Tempo e da sua relação

³ Utilizo Tempo com maiúscula na grafia da palavra, sempre que com ela refiro a categoria gramatical que configura um fragmento autónomo para tratamento didático e estudo linguístico, a par das categorias Aspetto e Modalidade.

com o aspeto foi outra dominante do trabalho, diretamente relacionada com a primeira. As implicações desse tratamento integrado na coesão e na coerência das produções escritas dos alunos foram a terceira dominante do estudo, em dependência direta das duas anteriores.

Tradicionalmente, a categoria gramatical Tempo não tem sido objeto de estudo integrado. Enquanto conteúdo de ensino e de aprendizagem nos diferentes ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário, tem sido abordada, de modo desarticulado, na Morfologia, nas Classes de palavras e na Sintaxe, e como um domínio exterior e isolado, em relação à análise linguística e gramatical, integrando as categorias da narrativa, como é evidenciado na análise dos *Programas de Língua Portuguesa* de 1991, que, em 2007-2008, se encontravam em vigor para os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, bem como na análise dos manuais e das gramáticas sob escrutínio, no Capítulo 2, onde se desenvolve o enquadramento da intervenção no terreno. Na proposta que se desenvolve, a abordagem didática da categoria gramatical Tempo alarga-se aos domínios da Semântica e da Linguística do texto, mais especificamente aos planos discursivo e textual, e compreende o estudo tanto quanto possível integrado de todos eles.

Até 2009, aquando da homologação do *Programa de Português do Ensino Básico*, esta noção do tempo, enquanto categoria gramatical que pode ser trabalhada de forma integrada e com autonomia, na competência de Conhecimento explícito da língua, estava omissa nos programas de Língua Portuguesa, e também não tinha sido referida nos programas de Português do Ensino Secundário, que a vieram a integrar, em 2002, na componente Funcionamento da Língua. De igual modo, os manuais do 2.º ciclo que foram consultados, enquanto documentos que se apoiam no texto dos programas de Língua Portuguesa de 1991 e principais recursos auxiliares utilizados pelos professores, não tomaram em conta este entendimento do estudo do Tempo. Como se tentará justificar ao longo do trabalho, considera-se que o ensino explícito da categoria gramatical Tempo, relacionada com a do Aspeto, com relevo para a relação do tempo gramatical com a pessoa verbal, pode contribuir para o desenvolvimento da competência de Conhecimento explícito da língua e da competência Escrita dos alunos do Ensino Básico.

Adotam-se globalmente os conceitos de *competência*, *competência de Conhecimento explícito da língua* e *competência Escrita*, tal como se encontram definidos no documento *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis, coord. 2009), que veio substituir os programas de Língua Portuguesa de 1991, a partir do ano letivo de 2011-2012.

Neste documento, o termo *competência* é entendido como o “conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de acções, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem” (*idem*:15). A competência de *Conhecimento explícito da língua*,

que integra, a par das competências *Compreensão do oral*, *Expressão oral*, *Leitura e Escrita*, as cinco competências específicas implicadas nas atividades linguísticas, é definida como a capacidade para sistematizar de forma refletida “unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro” (*ibidem*:16), assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos.

Na definição de *competência Escrita* que se encontra no mesmo documento destaca-se a relação direta da Escrita com o Conhecimento explícito da língua. A produção escrita, tal como a produção oral, depende do respeito pelas regras da gramática do português.

Entende-se por escrita o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto) (Reis, coord. 2009:16).

Os três conceitos acima definidos provêm do *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001) (CNEB), e foram sujeitos a reajustamentos, por confronto com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001) (QECR), que dá destaque particular às competências comunicativas e nelas integra as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. Em incidências pontuais de análise, ao longo deste trabalho, o conceito de competência é reinterpretado de acordo com relações específicas que pode estabelecer com a Linguística e com a Gramática.

Neste entendimento dos conceitos de competência de Conhecimento explícito da língua e competência Escrita, considera-se que a categoria gramatical Tempo deve ser abordada, enquanto objeto de estudo em si mesmo, na competência de Conhecimento explícito da língua e envolver uma abordagem transversal a todas as outras competências. Contar e narrar são desempenhos escritos e orais, a par da leitura e em articulação com ela, que dependem da capacidade de lidar com os conceitos de ordem cronológica, localização temporal de situações, ancoradas num “agora” ou num “então”, e relações temporais de anterioridade, posterioridade e simultaneidade numa linha do tempo. O presente trabalho focaliza-se na articulação das competências de Conhecimento explícito da língua e Escrita. Com esta opção, pretende-se contribuir para o ensino explícito da categoria gramatical Tempo e para a mudança de paradigma na sua abordagem didática, enquanto conteúdo de gramática que pode ser trabalhado de modo sistemático e reflexivo, dois termos que definem o próprio conceito de conhecimento explícito (Duarte, 2008:17).

Reportando-me a um período de tempo que vai de 1997 a 2008 e tendo em conta, especificamente, os documentos oficiais, os manuais consultados do 2.º ciclo de Língua

Portuguesa e o conhecimento que resulta da experiência pessoal como formadora de professores de Português e de Língua Portuguesa⁴ e como docente desta disciplina, fui constatando que o estudo da gramática nas aulas de Língua Portuguesa se reduzia, muitas vezes, à abordagem isolada de conteúdos gramaticais. Nessa abordagem, destacavam-se as classes de palavras, muitas vezes confundidas com a morfologia flexional, algumas funções sintáticas e famílias de palavras, estas, na maior parte dos casos, sem articulação com a derivação e a composição, cujo estudo trazia pendularmente à cena o mesmo grupo de palavras compostas, em cada ano letivo. O trabalho sistemático e sistematizado sobre o léxico era reduzido, dir-se-ia uma paisagem bastante árida com alguns sinónimos, antónimos e homónimos a despontar aqui e ali. Os conteúdos gramaticais surgiam, habitualmente, de forma avulsa no discurso do professor. Nas reuniões regulares de professores da disciplina de Língua Portuguesa, ecoam na memória reflexos desse discurso que reflete a prática da sala de aula, onde sobressaem algumas elocuições com nota assertiva, de que são exemplo “já dei o verbo”, “já dei a preposição” ou “vou dar o complemento direto”.

Na verdade, o domínio da gramática tem sido uma área fortemente deficitária no ensino do Português, enquanto língua de escolarização, e o conhecimento explícito da língua só foi definido no ensino básico como competência específica no CNEB⁵ e no *Programa de Português do Ensino Básico* (2009) (PPEB). Ainda que o ensino da gramática possa ser objeto de trabalho autónomo, não tem sido objeto de abordagem aprofundada, articulada e sistemática, na didática do Português. Os dados de um estudo, onde se prova a precariedade do conhecimento de gramática à saída do Ensino Secundário, mostram que a gramática “não tem sido ensinada ou (...) não tem sido ensinada de forma a possibilitar uma aprendizagem efectiva” (Costa, 2007). A partir da análise dos mesmos dados, o autor conclui que o facto de a gramática ser muitas vezes tratada como “compartimento estanque”, tem prejudicado o seu ensino e a aplicabilidade do seu conhecimento e das “suas potencialidades para um bom domínio do português oral e escrito”.

Nesta investigação, a par do privilégio dado à abordagem da categoria gramatical Tempo, relacionando-a com o desenvolvimento da competência de Conhecimento explícito da língua e com o da competência Escrita, deu-se particular relevo ao recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e à Internet, relacionando-as diretamente com as atividades que podem ser realizadas em sala de aula pelos alunos. Esse segmento do trabalho de campo

⁴ Até ao ano letivo de 2012-2013 houve distinção na designação da disciplina curricular; no Ensino Básico a disciplina era designada Língua Portuguesa, no Ensino Secundário, Português. Ao longo deste trabalho ocorrem algumas oscilações na designação.

⁵ No CNEB, esta competência tem a designação de *Conhecimento explícito*.

concretizou-se no Projeto LP_TIC, um ambiente virtual de aprendizagem, principal instância da intervenção no terreno, no ano letivo de 2007-2008, de que a Parte III deste trabalho dá conta.

Assim, privilegia-se, por um lado, a abordagem didática do Tempo, acentuando-se a importância de este conteúdo ser trabalhado com autonomia na competência de Conhecimento explícito da língua e transversalmente às outras competências, especificamente, à competência Escrita. Por outro lado, entende-se que as TIC e a Internet são uma poderosa ferramenta para o trabalho sobre este fragmento da gramática, tal como para outros conteúdos gramaticais, podendo mesmo constituir-se numa ferramenta cognitiva ao serviço da aprendizagem dos alunos.

Quanto ao uso do computador no e para o ensino e, de modo geral, para a educação, os professores não ignoram a presença das TIC na sociedade atual nem o seu impacto na educação. De igual modo, os alunos há muito que sabem tirar prazer da utilização do computador e tomaram o gosto de navegar na rede, recorrendo à diversidade de recursos digitais que têm ao seu alcance. Se a abordagem da categoria gramatical Tempo se liga à voz autorizada do professor de Português, envolvendo diretamente a vertente instrucional do seu discurso pedagógico, o recurso que faz das TIC e da Internet com os alunos na sala de aula releva da vertente reguladora da sua prática pedagógica. As TIC podem condicionar as metodologias adotadas pelo professor de Português e o seu discurso pedagógico, como se procura justificar no Capítulo 2 da Parte III, onde se caracteriza esse modo de atuação adotado na intervenção no terreno.

No Capítulo 2, da Parte I, dedicado ao enquadramento do estudo, e no Capítulo 1, da Parte III, referem-se as opções metodológicas da investigação ação, especificamente as que implicaram o trabalho de campo.

Finalmente, na perspetiva do pluralismo epistemológico em que o presente estudo se posiciona, a categoria Tempo é abordada no âmbito da relação da Linguística com a Didática do Português. Na Linguística, a questão do Tempo tem sido objeto de descrição e explicação teóricas, fundamentalmente nos domínios da Semântica e da Pragmática. Na abordagem didática, entende-se que o estudo desta categoria gramatical deverá ser objeto de um tratamento global, envolvendo um trabalho que implica a articulação de diferentes planos da intervenção pedagógica.

Das opções agora delineadas decorrem os objetivos que orientaram o estudo.

1.1 Objetivos

O estudo tem dois objetivos gerais no âmbito da Didática do Português. O primeiro diz respeito ao ensino da categoria gramatical Tempo, o segundo relaciona-se com o uso das tecnologias digitais e da Internet na aula de Português.

Com o primeiro objetivo tenho o propósito de justificar a emergência do ensino explícito, e tanto quanto possível integrado, da categoria gramatical Tempo e da sua relação com a categoria gramatical Aspeto, no 2.º ciclo do Ensino Básico, que o *Programa de Português do Ensino Básico*, (PPEB), veio legitimar, em 2011-2012. Essa justificação encontra fundamento nos princípios que o orientam e nas orientações de gestão didática que apresenta, acompanhado pelos guiões de implementação do programa, de que se destaca o *Guião de Implementação do Programa – Conhecimento Explícito da Língua* (2011). O ensino da categoria Tempo tem enfoque específico na expressão da localização temporal, com referência direta ou indireta ao tempo da enunciação. O ensino integrado desta categoria implica uma relação entre os planos da Morfologia, das Classes de palavras, da Sintaxe, Lexical e Semântico, Discursivo e Textual que integram a competência de Conhecimento explícito da língua no PPEB e estão referenciados aos domínios e subdomínios do Dicionário Terminológico 2008 (DT).

Com o segundo objetivo pretendo contribuir para a partilha de uma metodologia de ensino do Português que contemple o uso das TIC e da Internet, por parte de professores e alunos, na abordagem de aspetos da gramática, especificamente os que envolvem a expressão do tempo, e na produção escrita.

Nestes objetivos gerais inscrevem-se dois outros objetivos dependentes da articulação das vertentes didática e linguística da investigação ação. No que respeita a vertente linguística, não é propósito deste estudo elaborar uma teoria original sobre um subsistema de valores temporais ou aspetuais, mas apenas delimitar alguns conceitos básicos que permitam proceder a uma análise da expressão do tempo em produções escritas de alunos do 2.º ciclo, quanto a valores de localização temporal, bem como da relação do tempo gramatical com a pessoa verbal. Defendo que os contributos dos estudos linguísticos sobre esses conceitos básicos propiciam a elaboração de materiais de ensino e de aprendizagem para este ciclo de ensino, envolvendo a expressão do tempo, diretamente relacionada com a localização temporal de situações, tendo em conta a sua relação direta – deítica – ou indireta – anafórica –, quer com o tempo da enunciação – tempo do discurso –, quer com o tempo definido na própria linearidade do texto narrativo. Nessa construção de materiais, o professor opera, no seu discurso pedagógico, com termos e conceitos de tempo e aspeto que integrarão a sua prática pedagógica, onde o recurso

às TIC e à Internet podem constituir uma ferramenta que permite dar destaque ao treino no trabalho sobre este fragmento da gramática.

Em 1989, Malaca Casteleiro chamava a atenção para o facto de a Linguística não estar a ser utilizada pelos professores como um instrumento que lhes poderia servir para melhor fazerem compreender aos alunos o funcionamento e a organização da língua.

No ensino da língua portuguesa, a Linguística tem sido largamente utilizada como mero formalismo que em quase nada satisfaz aos objectivos da disciplina de Língua Portuguesa. Ou a Linguística contribui para a consecução de tais objectivos ou então ela revelar-se-á inútil como suporte da aula de português. (Casteleiro, 1989: 61)

Na mesma linha de pensamento, Fernanda Irene Fonseca sublinhava, em 1994, que o diálogo entre a Linguística e a Didática de Línguas exigia da Didática a assunção de uma distância crítica em relação aos contributos da Linguística.

Quando a actuação pedagógica (...) abdica da sua natureza de intervenção social para se limitar a ser um simples eco das práticas sociais correntes ou quando não assume a sua especificidade e posicionamento crítico e se fica por uma transposição linear da perspectiva descritivo-explicativa das teorias, sofre imediatamente a sanção do desprestígio inerente a uma inapelável condenação por negligência e ineficácia. (F. Fonseca, 1994:149,150)

Os documentos oficiais que podem enquadrar a prática pedagógica dos professores espelham, em maior ou menor grau, este diálogo possível entre a Linguística e a Didática, como acontece com o documento *Língua Materna na Educação Básica – competências nucleares e níveis de desempenho*, Sim-Sim, I. *et al.* (1997), que viria a ser o documento fundador das competências específicas de Língua Portuguesa do CNEB, e como acontece, de forma mais explícita, no PPEB. Os *Programas de Língua Portuguesa* de 1991 não fazem chegar aos professores, no que respeita o estudo da expressão do tempo, reflexos eficazes e produtivos desse diálogo e os manuais, recursos auxiliares poderosos da ação educativa dos professores, espelham esse afastamento.

Ao perspetivar-se o diálogo entre a Linguística e a Didática do Português, tem-se em vista a incorporação de termos e conceitos de linguística no discurso pedagógico do professor, com as respetivas consequências na sua prática pedagógica, sem esquecer a necessária distância entre a Linguística e a Didática de línguas que gera o espaço próprio para um diálogo frutuoso.

Foi da procura do diálogo entre Linguística e Didática que emergiu o objetivo nuclear da investigação ação:

Descrever padrões de uso da língua, em sequências textuais narrativas produzidas por alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico, na expressão linguística do tempo, mais

especificamente, na localização temporal de situações, com vista a identificar algumas das suas dificuldades.

A descrição desses padrões e a identificação dessas dificuldades apoiaram-se na utilização de um instrumento de análise de dados, cujas categorias, relativamente ao sistema de valores temporais, se relacionam globalmente com a expressão linguística do tempo deítico e anafórico, com enfoque particular em algumas relações de tempo e aspeto e nas relações entre tempo gramatical e pessoa verbal, entre tempos verbais e entre tempo verbal e palavras e expressões adverbiais de tempo.

Integrando o próprio instrumento de análise de dados e a jusante dessa análise, elaboraram-se materiais de ensino e de aprendizagem – conteúdos de ensino – que se apoiam no pressuposto de que um melhor domínio da expressão do tempo pode contribuir para a melhoria da competência de Conhecimento explícito da língua e da competência Escrita dos alunos.

O foco do estudo envolveu dois subsistemas de valores temporais: por um lado, a relação entre a localização temporal das situações descritas e as coordenadas de enunciação definidas na entrada dos textos; por outro, a localização temporal das situações, relativamente ao ponto de referência estabelecido na própria linearidade de cada texto. Os dois *corpora* textuais sob análise, de que se ocupa a Parte IV, foram constituídos por respostas a enunciados instrucionais, envolvendo a produção de 65 textos da tipologia narrativa e por 145 textos da tipologia narrativa produzidos na prova de aferição de 6.º ano, em 2008. Tratou-se da prova de avaliação externa em Língua Portuguesa, realizada pelo Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), na qual o respeito pelas coordenadas de enunciação (tempo, espaço, pessoa), definidas na entrada dos textos foi um dos critérios de classificação da Expressão escrita, no subparâmetro Articulação, do parâmetro Textualização, da 2.ª parte da prova⁶.

Na abordagem didática da categoria gramatical Tempo, que diretamente se relaciona com a produção dos materiais de ensino e com a sua utilização em sala de aula com os alunos, considerou-se fundamental respeitar dois princípios. O primeiro princípio diz respeito ao conhecimento prévio que os alunos têm dos conceitos linguísticos e gramaticais em causa, a serem tratados como conteúdos de ensino, e da respetiva metalinguagem. Tem-se em conta que o conhecimento sobre novos conceitos e termos, neste caso sobre valores de tempo e aspeto e sobre a categoria gramatical Tempo, deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos, em relação aos conteúdos a serem explicitamente ensinados. O segundo princípio prende-se com o recurso à metalinguagem; defende-se que os conceitos relacionados com o estudo do tempo

⁶ Este critério de classificação tem sido utilizado em todas as provas de aferição e exames do GAVE para os 4.º, 6.º e 9.º anos do Ensino Básico, desde 2008. Cf. Anexo C.

sejam trabalhados, recorrendo-se pontualmente a metalinguagem específica. Contudo, uma vez adotada, será fundamental que essa metalinguagem seja partilhada por todo o grupo. Como refere Duarte (2008:18), “o domínio comum de um conjunto de termos que designem sem ambiguidade determinados conceitos é indispensável em qualquer área do saber”.

Resta identificar o segundo objetivo que, no diálogo entre a Linguística e a Didática, se apresenta com os contornos de um conjunto de intenções para possível desenvolvimento futuro. A partir da elaboração de materiais de ensino e de aprendizagem sobre a expressão do tempo, da descrição de padrões de uso da expressão linguística do tempo, em textos da tipologia narrativa produzidos por alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico, e da identificação de dificuldades desses alunos na localização temporal de situações, pretende-se contribuir para o estudo das implicações do ensino explícito de termos e conceitos da categoria gramatical Tempo na coesão e coerência dos textos escritos dos alunos.

1.2 Questões de partida e delimitação do tema

No estudo *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa* (Duarte & Rodrigues, (coord.) 2008), realizado no âmbito do Projeto de Investigação e Ensino da Língua Portuguesa (IELP) da DGIDC-ME, apresentam-se resultados recolhidos em trabalhos realizados em turmas dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário para avaliação das competências de oralidade, escrita e leitura em associação com a competência de Conhecimento explícito da língua. A análise dos resultados relativos às respostas dos alunos evidencia, em todos os níveis de ensino, dificuldades envolvendo os planos sintático, semântico, discursivo e textual de que se selecionaram os excertos a seguir:

- dificuldade em ultrapassar a estrutura de superfície textual e de reconhecer componentes da estrutura compositiva de um texto;
- dificuldade na reformulação de texto;
- dificuldades no domínio lexical e semântico;
- dificuldades de natureza sintática, semântica.

O estudo conclui que estas dificuldades de expressão têm efeitos na coesão – continuidade temática e progressão semântica – e na coerência lógica e conceptual dos textos dos alunos.

A análise que tenho feito de textos produzidos por alunos do Ensino Básico, na sua maioria textos narrativos e especificamente de alunos do 2.º ciclo, tem mostrado que nestes níveis de ensino se registam dificuldades de natureza lexical, sintática e semântica que se ligam diretamente com a expressão do tempo, a localização temporal das situações e a referência

do sujeito de enunciação e de outras entidades presentes no seu universo de referência que, em termos gramaticais, envolvem diretamente o tempo gramatical e a pessoa verbal.

Entre as diferentes possibilidades didáticas que lhes são propostas em sala de aula, os alunos do Ensino Básico escrevem textos sobre a forma de narrativas, descrições, relatos, notícias, diálogos, cartas, postais, páginas de diário, recados, convites. Escrevem textos em que têm de localizar factos, acontecimentos, situações numa sequência temporal, relativamente a um ponto de referência, direta ou indiretamente ancorado na situação de enunciação. Produzem textos em 1.^a e em 3.^a pessoas verbais, nos quais têm de auto referenciar-se como sujeitos de enunciação e referenciar as outras entidades presentes no seu universo de referência, relativamente a esse sujeito de enunciação – a pessoa – e relativamente às restantes coordenadas de enunciação definidas – o tempo e o espaço.

Na escrita de cada texto, os alunos têm de operar com dois subsistemas no sistema da localização temporal, o que diz respeito à localização temporal referenciada às coordenadas de enunciação definidas na entrada dos textos e o que diz respeito à localização temporal referenciada a tempos de referência estabelecidos na própria linearidade desses textos.

A observação de textos narrativos escritos por alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico revela dificuldades na expressão do tempo, na localização temporal das situações, relativamente às coordenadas enunciativas definidas na abertura dos textos, ou ao tempo de referência definido na linearidade dos textos, bem como dificuldades de referenciação de pessoa. Os exemplos a seguir⁷, extraídos de um *corpus* de textos produzidos por alunos do 6.º ano, na prova de aferição de Língua Portuguesa de 2007, ilustram dificuldades de localização temporal (1) e de referenciação (2):

(1) Numa terra distante vivia uma princesa. Ela era muito infeliz com o marido. Passado algum tempo, o marido foi convidado para um banquete.

(2) Pediu ao amigo que falasse com o primeiro-ministro para saber se podia ir a esse planeta, no dia seguinte deu autorização para ir ao planeta.

No enunciado (1), verifica-se um problema de coerência textual que resulta da inadequada associação da expressão de localização temporal *passado algum tempo* a formas verbais que descrevem estados e se apresentam no pretérito imperfeito do indicativo. A expressão *passado algum tempo* não encontra ancoragem no intervalo sem fronteiras definidas que está a ser localizado pelas duas situações estativas descritas: “vivia” e “era infeliz”. Esta expressão

⁷ Os enunciados foram transcritos do *corpus* de textos com correção das falhas ortográficas que apresentavam, dado que à análise interessam sobretudo as questões relacionadas com a coesão e a coerência das sequências sob escrutínio.

adverbial deveria ter sido ancorada num outro ponto de referência, uma situação anteriormente fornecida.

O enunciado (2) apresenta um problema de coesão textual que resulta da omissão do termo anafórico que deveria referenciar a pessoa verbal do tempo gramatical expresso pelo pretérito perfeito do indicativo, na forma verbal *deu*, em associação com o grupo preposicional *no dia seguinte*. O autor teria talvez em mente que a autorização fora dada pelo primeiro-ministro, mas o texto que produziu não autoriza o preenchimento do sujeito subentendido de deu autorização com o grupo nominal *o primeiro-ministro*. Não se verificou na estruturação enunciativa a recuperação anafórica⁸ da pessoa verbal, pelo que a sua omissão retira coesão ao enunciado.

As dificuldades detetadas nos textos dos alunos, na expressão do tempo deítico e anafórico, na explicitação de relações temporais de anterioridade, posterioridade e simultaneidade, em relação a um tempo tomado como referência na linearidade do texto, no respeito pelas coordenadas de enunciação de pessoa e tempo definidas na entrada dos textos, com implicações na coerência e na coesão textual dos textos produzidos, deram origem à questão de partida da investigação ação:

Em que medida o ensino explícito da categoria gramatical Tempo pode contribuir para melhorar a coesão e a coerência dos textos produzidos por alunos do 2.º ciclo do ensino básico?

Decorrentes desta questão, outras perguntas se tornaram emergentes para a concretização do estudo, levadas em consideração, enquanto variáveis, as três escolas do Ensino Básico onde se desenvolveu a intervenção no terreno, em 2007-2008, as turmas de alunos do 6.º ano dessas escolas que nele participaram, a interação estabelecida com as professoras responsáveis por essas turmas e a possível influência dos documentos oficiais e dos recursos auxiliares, mais especificamente os manuais, na construção do discurso pedagógico das professoras. A caracterização dos intervenientes que participaram na investigação ação tem lugar na Parte III, no Capítulo 1, a análise de aspetos atinentes à abordagem da categoria gramatical tempo nos documentos oficiais em vigor e nos manuais adotados nas três escolas é concretizada no enquadramento do trabalho de campo, no Capítulo 2, da Parte I.

Algumas das questões que se colocaram no decurso da investigação relacionam-se diretamente com a análise dos desempenhos escritos dos alunos, implicando o cumprimento das instruções

⁸ A análise dos *corpora* de que se ocupa a Parte IV só dá conta do caso da anáfora nominal, quando diretamente associada à expressão do tempo, com valores de localização temporal. Adoto o conceito geral de anáfora nominal, tal como se encontra definido em O. Figueiredo (2003) e F. Silva (2007), em que o termo anafórico é interpretado por um processo de retoma do antecedente.

fornecidas para a realização das atividades propostas. Outras relacionam-se com o trabalho colaborativo com as professoras responsáveis pelas turmas envolvidas no trabalho de campo.

Quanto aos desempenhos escritos dos alunos, procurou-se encontrar respostas para as seguintes questões:

- (i) Como se reflete na expressão do tempo o domínio que os alunos têm do tempo gramatical e da sua relação com a pessoa verbal?*
- (ii) De que modo exprimem os alunos a localização temporal das situações nos textos, face às coordenadas de enunciação definidas?*
- (iii) De que modo exprimem a localização temporal das situações, na linearidade de cada texto?*

A construção dos instrumentos de análise dos *corpora* de textos produzidos, concretizada na Parte IV do trabalho, foi determinada pela definição de categorias, envolvendo a articulação das vertentes linguística e didática do estudo.

Quanto às questões que se prendem mais concretamente com a interação estabelecida com as professoras, procurou-se, fundamentalmente, encontrar o reflexo da leitura dos documentos oficiais no seu discurso pedagógico e algumas implicações do trabalho colaborativo desenvolvido no decurso da intervenção no terreno, relativamente à questão da abordagem da categoria gramatical Tempo e à utilização das tecnologias digitais e de um ambiente virtual de aprendizagem, em sala de aula com os alunos.

Assim, ao longo da intervenção no terreno, procurou-se conhecer um pouco a influência do trabalho realizado na prática pedagógica das professoras responsáveis pelas turmas envolvidas no trabalho de campo, em termos de utilização do computador na aula de Português, e, mais especificamente, no que respeita a abordagem de aspetos da gramática e na produção escrita.

Na Parte III, procuraram-se fundamentos para a defesa de que o uso das TIC e da Internet por professores e alunos pode resultar num valor acrescentado para a melhoria dos desempenhos dos alunos, na abordagem de aspetos da gramática e da produção escrita.

No termo da análise dos dados do estudo empírico, desenvolvida na Parte IV, procuraram-se fundamentos para a defesa de que o recurso a enunciados instrucionais, na forma de exercícios com graus diferentes de estruturação, sobre a expressão do tempo, envolvendo a escrita de textos da tipologia narrativa, com recurso a relato de discurso e discurso narrado, pode

contribuir para a melhoria da capacidade de expressão do tempo e da referenciação da pessoa verbal, com possíveis reflexos na coerência e na coesão dos textos dos alunos do 2.º ciclo.

1.3 Papel da formação de professores no desenvolvimento do estudo

A intervenção no terreno, que decorreu no ano letivo de 2007-2008, para estudo do desempenho escrito dos alunos e de possíveis implicações do trabalho colaborativo com as professoras, acompanhou o desenvolvimento do projeto GramáTICa.pt⁹, com o subtítulo *Língua portuguesa: texto, gramática e computador*, iniciado em setembro de 2006, no sítio da Internet da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação¹⁰. Este projeto destinou-se fundamentalmente ao acompanhamento em linha de professores de Português, através do esclarecimento de dúvidas de carácter científico e pedagógico, no domínio do conhecimento explícito da língua, em fóruns temáticos alojados na Plataforma Moodle da DGIDC. Nesse sentido, veio a configurar um recurso didático para os professores, com as características de um ambiente virtual de aprendizagem. O GramáTICa.pt viabilizou a ligação entre o Dicionário Terminológico, 2008 (DT), na perspetiva de documento de referência para a abordagem dos programas de Língua Portuguesa e de Português, e a prática letiva dos professores. A par da sua vertente principal de atividade e interação, os fóruns temáticos, que deixaram de funcionar no ano letivo de 2010-2011, disponibiliza materiais didáticos, textos, documentos oficiais, respostas a perguntas frequentes, glossário, ligações a sítios na Internet, sobre o conhecimento explícito da língua e sobre o ensino e a aprendizagem da gramática.

Ao desenvolver em simultâneo a investigação ação sobre o desempenho de alunos e o projeto de acompanhamento em linha de professores, incidindo ambos sobre o ensino e a aprendizagem da gramática, tive como meta tornar convergentes, a curto e médio prazo, as sinergias criadas

⁹ O nome, sob a forma de uma amálgama – grafado também GramáTICa.pt - resulta da fusão de várias unidades lexicais associadas ao seu subtítulo. Subjacente ao nome, esteve o propósito de que este recurso didático, configurando um ambiente virtual de aprendizagem, fosse utilizado de modo a responder a um hipotético convite formulado aos professores de Português na seguinte forma «Com as regras da gramática, fundamente-se em Português e apoie a sua prática letiva, na cumplicidade das TIC e da Internet.».

¹⁰ O GramáTICa.pt está alojado no sítio da Direção Geral de Educação do Ministério da Educação e Ciência e a sua consulta pode ser feita no endereço <http://area.dge.mec.pt/gramatica/> (consultado em 12-12-2013). Tem estatuto de *Recurso*, a par do Dicionário Terminológico (DT) e dos Guiões de implementação do Programa de Português do Ensino Básico, relativamente aos documentos curriculares de referência para o Português, no Ensino Básico, as *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico - 1.º, 2.º e 3.º Ciclos* e o *Programa de Português do Ensino Básico*. Até 2008, este recurso didático contou com dois elementos na equipa coordenadora, Filomena Viegas e Assunção C. Cabral; de 2008 a 2010, a coordenação e gestão do GramáTICa.pt foi feita por Filomena Viegas. Em setembro de 2010, o GramáTICa.pt passou a funcionar como arquivo para consulta e todos os fóruns temáticos foram transformados em documentos em formato pdf, disponíveis na disciplina *GramáTICa.pt*, que continua alojada na Plataforma Moodle da DGE-MEC. De 2006 a 2009, foram produzidos relatórios e balanços, mensais e anuais, relativos à participação dos professores nos fóruns temáticos, cuja consulta pode ser feita em http://area.dgidec.min-edu.pt/GramaTICa/relatorios_arquivo.htm (consultado em 12-12-2013).

pelas vertentes da intervenção educativa em que o projeto e a investigação ação se desenvolveram.

A investigação ação, centrada na análise dos desempenhos dos alunos e na produção de materiais didáticos sobre questões de Tempo e Aspeto, procurou propiciar o desenvolvimento da competência de Conhecimento explícito da língua, beneficiando da participação dos professores, nos fóruns temáticos do GramÁTICa.pt, em termos de questões relacionadas com aspetos específicos do ensino da gramática.

A utilização das TIC e de uma plataforma de ensino e aprendizagem a distância, a Moodle, quer ao serviço da formação de professores – o GramÁTICa.pt – quer ao serviço do estudo das dificuldades dos alunos na expressão do tempo e destinada igualmente à realização de atividades para o desenvolvimento da competência de Conhecimento explícito da língua e da competência Escrita – a investigação ação – constituiu-se como opção metodológica de ambas as instâncias de trabalho.

Na verdade, o histórico do GramÁTICa.pt, levado em linha de conta o seu subtítulo, justifica a metodologia adotada na investigação ação, que se apresenta na Parte III. A história do trinómio texto, gramática e computador, bem como o seu papel na formação de professores fazem parte do contexto que motivou as questões de partida de todo o estudo.

1.3.1 Dados do histórico do GramÁTICa.pt: texto, gramática e computador

O título “Texto, gramática e computador” nasceu em 1997 para designar um conjunto de oficinas de formação de professores de Português¹¹, realizadas em vários centros de formação contínua de professores da Direção Regional de Educação de Lisboa¹² (DREL). As atividades desenvolvidas nessas oficinas eram realizadas no computador. Era o tempo em que o uso do computador em contexto educativo começava a dar passos seguros nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário, mas as máquinas estavam longe de responder da forma desejada no acesso à Internet.

A escolha da ordem dos três termos que compõem o título foi justificada por duas razões que à partida nada têm que ver entre si. Por um lado, deu-se relevo à melodia da sucessão das sílabas nas três palavras, por outro, insistiu-se, no decurso da formação, sobre o facto de a ordem dos três termos na sequência não ser arbitrária: o último representando a ferramenta que deve ser posta ao serviço dos objetos de estudo referidos pelos dois primeiros.

¹¹ Estas oficinas de formação foram orientadas em parceria com Assunção C. Cabral e realizaram-se na Rede de Centros de Formação da Malha Atlântica, em 1997 e 1998. A ação “Texto, gramática e computador” teve creditação do Conselho científico-pedagógico da formação contínua (CCPFC).

¹² Atualmente identificada como Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT)

Na abordagem do primeiro termo, *texto*, privilegiava-se a noção de unidade, no conceito de texto generalizado pela Linguística de texto, enquanto cadeia linguística falada ou escrita formando uma unidade comunicacional, quer se trate de sequência de frases, de uma frase única, ou de um fragmento de frase (Ducrot & Schaeffer, 1995:594), e destacavam-se a coesão, a coerência e a progressão temática como propriedades nucleares da configuração do texto. A definição que se acolhe neste estudo, no desenvolvimento da investigação ação, é a que se encontra no Dicionário Terminológico (DT), de que se seleciona o núcleo que reflete a abordagem linguística, pragmática e discursiva do texto, onde a noção de cadeia linguística se expande e especifica no conceito de sequência de enunciados, e se identificam as propriedades configuradoras da textualidade.

O texto é prototipicamente uma sequência autónoma de enunciados, orais ou escritos, de extensão variável (...), com um princípio e um fim bem delimitados.

(...) A coesão, a coerência, a progressão temática, a metatextualidade, a relação tipológica, a intertextualidade e a polifonia são as principais propriedades configuradoras da textualidade. (DT¹³)

Numa abordagem mais didática do termo, e tendo em conta a sua posição no binómio *texto – gramática*, texto era interpretado no sentido abrangente que lhe dá Hjelmslev (1971), enquanto aquilo que é observável do sistema, admitindo que o sistema é a própria linguagem. Segundo o autor, o eixo do processo ou texto e o eixo do sistema ou língua constituem, com o plano da expressão e o plano do conteúdo, a relação de comutação, a relação de combinação e o princípio da não conformidade, os cinco traços que devem estar presentes conjuntamente numa estrutura para que ela seja considerada uma estrutura linguística e, portanto, uma linguagem. Para Hjelmslev (*idem*), o texto é, no sentido mais abrangente do termo, a *expressão* linguística de um *conteúdo*, termo que utiliza para substituir *significação*. Para o autor, o facto linguístico imediato não é a língua, mas o texto, enquanto processo.

C'est seulement à travers l'analyse du texte que l'on apprend à connaître la langue. Cela peut sembler un lieu commun, mais l'expérience nous montre qu'il est généralement négligé, et la plupart des grammairiens se comportent comme s'il n'y avait pas de texte du tout, mais seulement un système tombé tout droit du ciel. (Hjelmslev, 1971: 192).

Na abordagem do segundo termo, *gramática*, privilegiava-se o conceito de gramática como sistema de regras interiorizado, como uma estrutura estabelecida na mente que determina para cada frase a sua forma física e a sua significação, tal como explica Chomsky (1984:14), quando relaciona gramática com competência gramatical, que dissocia da competência pragmática, e segundo a associação que já estabelecera entre competência gramatical e faculdade de linguagem, em Chomsky (1980). Esta competência gramatical é apresentada por Yaguello

¹³ <http://dt.dgicd.min-edu.pt/> (consultado em 08-04-13)

(1991) – num livro em que tenta explicar, muitas vezes em linguagem metafórica, alguns conceitos da linguística – como um modelo de língua interiorizado que permite aos sujeitos falantes criar ou reconhecer as frases gramaticais.

Ao aprendermos a nossa língua materna, todos nós interiorizámos um *modelo de língua*, uma gramática estruturada em três níveis: *semântico, sintático e fonológico*. Tudo aquilo que violar um ou outro ou o conjunto destes três componentes é, em princípio, *agramatical*. (Yaguello, 1991: 130)

A gramática era, assim, perspectivada nas ações de formação contínua de professores menos como gramática normativa destinada a reger o uso considerado correto do português e mais em conformidade com o conceito de competência gramatical, segundo a interpretação que dele se faz no QECR, enquanto conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar.

O trabalho sobre a gramática pressupunha, principalmente, o entendimento que lhe é atribuído por Hudson (1992, 2001), Duarte (1992, 2008) e Costa (2009), que evidenciam as vantagens do ensino explícito da gramática, das atividades de aprendizagem pela descoberta, e dos seus benefícios, quando postos ao serviço do desenvolvimento das competências do modo oral e do modo escrito.

O conceito de gramática que se acolhe neste estudo continua a privilegiar o ensino explícito da gramática, bem como a relação da gramática com a competência gramatical, a capacidade para utilizar os recursos gramaticais da língua.

Adota-se o paradigma de abordagem da gramática numa dimensão instrumental, porque explorada ao serviço de um melhor desempenho no português oral e escrito, e como objeto de estudo em si mesmo, implicando o seu ensino explícito o desenvolvimento da consciência linguística com objetivos cognitivos que envolvem treino do pensamento analítico e aprofundamento e sistematização do conhecimento da língua (Duarte 2008:16).

Valoriza-se igualmente, em concordância com Duarte (2008), uma aceção mais alargada do conceito de gramática em contexto educativo, relacionando-o com conhecimento explícito, conhecimento intuitivo da língua e funcionamento da língua.

O termo ‘gramática’ tem uma aceção alargada, designando tanto o estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de uma dada comunidade como os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento. (Duarte 2008:17).

Por último, valoriza-se a dimensão do ensino normativo da gramática, no sentido que lhe é atribuído por C. Reis (2007: 240), “como ponto de partida para a revalorização da gramaticalidade do idioma”, e que está expressa no PPEB, onde o conhecimento da gramática

se encontra na dependência da competência de Conhecimento explícito da língua, que aqui se retoma:

Entende-se por conhecimento explícito da língua, a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro. (Reis, coord. 2009:16)

No PPEB, a competência de Conhecimento explícito da língua envolve tanto o conhecimento refletido que os falantes têm dos processos gramaticais da língua, quanto a capacidade que têm para os utilizar de acordo com a norma do português padrão, identificando e corrigindo erros, com base no conhecimento dessa norma.

O binómio ‘texto, gramática’ identificava uma relação de dependência entre as duas vertentes em que as atividades na oficina de formação se desenvolviam, tendo como ferramenta de trabalho o computador. Fundamentalmente, texto e gramática prefiguravam a conceção de dois eixos que se intersejam no ensino e na aprendizagem do português.

A reflexão de Wittgenstein (1974: 60) sobre a gramática, segundo a qual a gramática descreve o uso das palavras na linguagem, e a relação que estabelece entre o jogo, especificamente o jogo de xadrez, e a linguagem e as regras do jogo e as regras da gramática, implica o paralelo entre jogada e texto. Se as regras do jogo determinam o sentido da jogada, as regras da gramática determinam o sentido do texto. Privilegia-se o conceito de texto definido por Hjelmslev (1971): a expressão linguística de um conteúdo, o eixo que interseja o eixo da língua, o qual corresponde ao próprio sistema da linguagem. Entre o jogo e a jogada operam as regras do xadrez, entre a língua e o texto operam as regras da gramática; desse modo, a cada jogada poderá corresponder um texto. Assim como acontece no jogo do xadrez, onde com um número finito de peças e regras previamente estabelecidas é possível realizar um número infinito de jogadas, também na língua é possível produzir um número infinito de textos com um número finito de unidades linguísticas e de regras gramaticais. O paralelo entre jogo e linguagem, regras do jogo e regras da gramática, jogada e texto justificou a adoção da noção de gramática, no plano da didática da língua, como um eixo que interseja os eixos do texto e da língua, tal como são referidos no quadro teórico de Hjelmslev (*idem*).

Neste estudo, valoriza-se o conceito de competência gramatical, diretamente associado à gramática da frase, tal como é definido nos primeiros trabalhos de Chomsky (1980, 1984), mas perspetiva-se a abordagem do texto escrito a partir dos contributos de Benveniste (1966, 1974) sobre as coordenadas enunciativas e adota-se o tratamento do texto, a partir do alargamento da reflexão gramatical ao texto. Reitera-se a proposta de Silvano & Rodrigues (2010:282), sobre a articulação da Pedagogia de Discursos e do Laboratório Gramatical, segundo a qual, o estudo

da gramática é “entendido como reflexão sobre o funcionamento da língua na dupla vertente do conhecimento explícito da estrutura e do funcionamento dos textos/discursos”.

No âmbito da Didática de Línguas, perfilha-se a perspetiva de Fernanda Irene Fonseca (1994: 170), quando afirma que “reconhecer que um texto não é toda e qualquer sucessão de frases pressupõe que um texto é uma sucessão de frases”, o que implica que a análise das operações de conexão entre as frases que se sucedem num texto incorpora a análise das operações de conexão que se verificam nas relações intra e interfrásicas. Na senda de Joaquim Fonseca (1992: 228), considera-se que o texto é “a unidade “originária” da interacção verbal”, sendo os conceitos de coerência e coesão textual os grandes aglutinadores da reflexão. Segundo o autor:

Realizando-se o texto numa sequência de frases, trata-se basicamente de indagar sobre o que garante a continuidade de sentido que ao mesmo tempo as percorre e as incorpora num complexo significativo unitário que funciona adequadamente numa dada situação de comunicação (*idem*: 229).

A par da relação entre os termos texto e gramática, importa a relação destes dois termos com o termo computador, a que será dada atenção mais focalizada na próxima secção.

1.3.2 Experiências de formação

Como foi referido, esta reflexão está ligada à experiência acumulada no âmbito da formação contínua de professores, envolvendo o recurso às TIC para abordagem de aspetos específicos de didática do Português. Nesse sentido, retoma-se a oficina “Texto, gramática e computador¹⁴” de que se destacam alguns aspetos relevantes. Numa primeira etapa, os professores realizavam um conjunto de atividades de produção de texto, num programa de processamento de texto, envolvendo questões de gramática e léxico, numa segunda etapa, realizavam atividades sobre aspetos do léxico e da gramática, num programa de gestão de base de dados.

Nas duas etapas exploravam-se atividades que incidiam, a título de exemplo, sobre o alargamento do vocabulário associado ao uso de estruturas sintáticas adequadas ao texto descritivo ou sobre seleção de vocabulário contextualizado pelas diferentes disciplinas do currículo do 2.º ciclo, para domínio do léxico dos enunciados instrucionais dessas disciplinas. Uma das atividades da segunda etapa dizia respeito, concretamente, à análise de construções de localização temporal e à exploração de estruturas predicativas. Neste sentido, o trabalho sobre a gramática, nas duas etapas da oficina, concretizava o entendimento que lhe é dado por Hudson (1992, 2001), Duarte (1992, 2008), Costa (2009) e Silvano & Rodrigues (2010), como podendo

¹⁴ Como referido em nota anterior, trata-se da ação de formação orientada por Assunção C. Cabral e Filomena Viegas e realizada na Rede de Centros de Formação da Malha Atlântica, em 1997 e 1998.

constituir-se como objeto de estudo em si mesmo e como instrumento ao serviço do uso oral e escrito da língua.

O desenho metodológico da ação compreendeu a fase de experimentação das atividades propostas, seguida de avaliação dos procedimentos e conteúdos educativos experimentados e posterior conceção e construção de novas propostas de atividades.

As diferentes realizações da oficina, de 1997 a 1998, desenrolaram-se com base num conceito de formação assente no trabalho colaborativo dos professores. Na ação, os professores realizavam as atividades a pares no computador, num formato que simulava possíveis experiências de aprendizagem em sala de aula, onde se incluía a exploração das ferramentas informáticas para realização das propostas no programa de processamento de texto e no de gestão de base de dados. No trabalho de pares no computador, adotava-se uma regra fundamental: sempre que um dos elementos revelava maior destreza informática, era estimulado a colocá-la ao serviço do trabalho do par. Na realização das atividades, procurava-se, através da interação dos elementos do par, que o tipo de experiências concretizadas em conjunto justificasse experiências subsequentes, integrando-se nelas criativamente. Dava-se destaque à interação e à continuidade, enquanto eixo horizontal e eixo vertical da experiência que se intercetam e se unem, tal como explica Dewey (1963:44). Entendidos como princípios da experiência, a interação e a continuidade consubstanciam o trabalho colaborativo, privilegiado também por Vigotsky (1978), quando explica as vantagens na aprendizagem das atividades realizadas em grupo, no que respeita a processos intra e interpsicológicos.

O tipo de trabalho colaborativo, bem como as experiências propiciadoras da aprendizagem que se desenvolveram na oficina “Texto, gramática e computador” estão na origem das opções perfilhadas no trabalho de campo com os alunos, que são retomadas no Capítulo 2, na Parte III, onde se apresenta a metodologia da investigação ação.

Em 1999 foi realizado pelo Departamento de Ensino Secundário (DES) do Ministério da Educação o primeiro curso *Navegar no Português*¹⁵, de formação a distância, desenhado no mesmo formato oficial de “Texto, gramática e computador” e beneficiando já de poderosos recursos da Internet para a criação de ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem.

Importa destacar que em 1999 se davam os primeiros passos na chamada aprendizagem eletrónica (*e-learning*) que se desenvolve em plataformas de ensino e aprendizagem a distância, como é o caso da Moodle, o ambiente virtual de aprendizagem que funcionou como uma das

¹⁵ Os cursos do *Navegar no Português*, da autoria de Assunção Caldeira Cabral, Filomena Viegas e João Paulo Videira, destinaram-se a professores de Português do Ensino Secundário e foram enquadrados pelo Projeto FALAR, DES-ME.

instâncias do trabalho de campo, na investigação ação. Utilizando o *e-learning* como regime de aprendizagem, os utilizadores podem aprender de forma individual ou colaborativa e, muitas vezes, de forma perfeitamente informal (Lagarto, 2009).

Com o *Navegar no Português*, a mais-valia da Internet e da formação a distância concretizou-se em diferentes planos. Referem-se, no contexto do presente estudo, sobretudo, os benefícios retirados nesta modalidade de formação, da utilização dos fóruns de discussão, enquanto ferramenta privilegiada para o registo da Comunicação assíncrona, envolvendo a reflexão sobre temas diretamente relacionados com os conteúdos do curso. Os fóruns possibilitaram a criação de comunidades de aprendizagem, funcionando em rede, com professores¹⁶ em diferentes zonas do país.

Nos fóruns desenvolveu-se um tipo de trabalho colaborativo que emergia do registo escrito de cada participação individual sujeita ao tema apresentado. O investimento no tema suscitava intervenções entre os participantes, em intervalos tão contínuos, que o fórum se aproximava da configuração de uma ferramenta de comunicação síncrona. Através do registo escrito das intervenções em linha, os fóruns viabilizaram a constituição de *corpus* de dados para posterior reflexão conjunta, conducente a um processo cíclico de regulação da aprendizagem.

Os fóruns de discussão do *Navegar no Português*, um para cada turma virtual, bem como o recurso a grupos de discussão, envolvendo os participantes de várias turmas virtuais¹⁷, constituíram um arranque modelar das comunidades de aprendizagem em linha, das quais os fóruns temáticos do GramáTICa.pt foram, posteriormente, um exemplo.

A segunda e terceira realizações do *Navegar no Português*, respetivamente em 2000 e 2001¹⁸, vão-nos colocar no primeiro patamar do Dicionário Terminológico, então sob a forma de elenco de termos, organizados numa hierarquia de domínios e subdomínios, próxima da versão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário, publicada em dezembro de 2004 (TLEBS). As oficinas dos dois cursos foram construídas, tendo como referência termos e conceitos da TLEBS 2004, considerados de produtividade didática, à luz dos conteúdos de Português do Ensino Secundário selecionados para tratamento específico. A construção de todos os materiais assentava no pressuposto de que o trabalho sobre o ensino explícito da

¹⁶ Entre 1999 e 2002, última edição do *Navegar no Português* do Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação (DES-ME) e da modalidade de formação presencial e a distância, participaram cerca de duzentos e cinquenta professores em cada ano.

¹⁷ A cada turma virtual correspondeu uma oficina de formação, em diferentes zonas geográficas, num total de cerca de vinte turmas por cada um dos quatro cursos.

¹⁸ O CD-ROM - *Navegar no Português 2002*. Projecto FALAR - DES-ME, contém os materiais dos cursos de 2000 a 2002.

gramática se cruza com o do ensino explícito para desenvolvimento das competências do modo oral e do modo escrito.

Desta maneira, com os cursos destinados aos três anos do Ensino Secundário incidindo, em 2000, sobre didática da língua e, em 2001, sobre oralidade, foram adotados os avanços da Linguística relativos ao tratamento de questões específicas do funcionamento da língua, com efeitos no desenvolvimento das cinco competências definidas pelo CNEB para o Ensino Básico: Compreensão do oral, Expressão oral, Leitura, Expressão escrita e Conhecimento explícito.

Em ambos os cursos, as atividades apresentadas em cada módulo eram acompanhadas por textos teóricos dos especialistas, incidindo sobre o conteúdo de funcionamento da língua que estava a ser tratado, por ligações a esses textos em sítios na Internet, e por excertos selecionados de obras de referência, nomeadamente as gramáticas, com acesso direto na biblioteca da plataforma. Seguindo depois o modelo de “Texto, gramática e computador”, o trabalho oficial dos professores, a partir da plataforma, comportava uma primeira etapa, *Experimente!*, em que realizavam as atividades propostas, a que se seguia a respetiva avaliação e análise crítica individual recolhidas em formulário próprio, bem como uma reflexão conjunta sobre os temas de trabalho em desenvolvimento no fórum de discussão do grupo de formação. A segunda etapa, *Reinvente!*, naturalmente mais exigente e demorada, destinava-se à conceção e construção de nova(s) proposta(s) de atividade(s).

O GramÁTICa.pt herdou métodos dos cursos *Navegar no Português*. Entre 2006 e 2010, disponibilizou fóruns temáticos de acesso reservado aos professores, um por cada domínio ou subdomínio do Dicionário Terminológico, entendidos estes domínios e subdomínios como diferentes planos de trabalho para o desenvolvimento da competência de Conhecimento explícito da língua. Os fóruns tinham o objetivo de esclarecer dúvidas e promover a reflexão sobre questões concretas dos domínios e subdomínios da TLEBS, até 2008, do Dicionário Terminológico (DT), a partir de 2008. Posteriormente, os fóruns foram transformados em documentos de consulta, a par dos restantes recursos disponíveis. O GramÁTICa.pt apresentou-se, assim, até setembro de 2010 como uma plataforma de formação contínua informal¹⁹, retirando a sua mais-valia dos fóruns temáticos.

¹⁹ Nas disciplinas da Plataforma Moodle, a consulta dos fóruns pode ser feita por visitantes, desde que essa permissão esteja ativada na respetiva configuração.

1.3.2.1 O Dicionário Terminológico 2008 (DT) e o trabalho sobre o funcionamento da língua

Entre setembro de 2006 e setembro de 2010, que questões chegaram aos fóruns temáticos do GramÁTICa.pt sobre aspetos específicos do funcionamento da língua e sobre a abordagem didática de termos e conceitos da TLEBS e do DT?

Durante os quatro anos de funcionamento, os fóruns temáticos sobre Classes de palavras e Sintaxe foram os mais concorridos, seguindo-se o da Morfologia. O fórum dedicado ao domínio Análise do discurso, Retórica Pragmática e Linguística textual foi o menos procurado, tendo sido sobretudo os professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário que aí publicaram as suas questões ou reflexões. Os fóruns relativos aos subdomínios Fonética e Fonologia e Semântica e ao domínio Língua, Comunidade linguística, Variação e Mudança registaram uma participação muito baixa e sobre o domínio Lexicografia nunca foi colocada qualquer questão no respetivo fórum.

Reproduzem estes resultados as respostas de uma amostra de oitenta e sete professores, inscritos nos fóruns do GramÁTICa.pt, que responderam a um questionário²⁰ eletrónico, disponível na plataforma entre abril e junho de 2008. As questões incidiam sobre a identificação de conteúdos de Funcionamento da língua considerados de fácil e de difícil atualização, tendo como referência os termos e conceitos do DT. Muitos dos professores que responderam ao questionário estavam a frequentar uma ação de formação sobre “O trabalho de funcionamento da língua em sala de aula e a Terminologia Linguística”, realizada pela DGIDC.

Refletem ainda os mesmos resultados os dados obtidos num inquérito nacional²¹ sobre o ensino da Língua Portuguesa, realizado pela DGIDC a docentes de Português, onde as respostas dão acentuado destaque à Classe de palavras que se distancia de forma muito acentuada da Sintaxe e da Morfologia, tornando-se o conteúdo de funcionamento da língua mais facilmente atualizado pela terminologia linguística, de acordo com a opinião dos professores que responderam ao inquérito.

Os dados mostram que os conteúdos e termos identificados pelos professores, no inquérito nacional e no questionário do GramÁTICa.pt, bem como as questões que colocam nos fóruns temáticos, incidem, sobretudo, em conteúdos de funcionamento da língua com relação direta a domínios e subdomínios, a termos e a conceitos do DT, relativamente aos quais os professores

²⁰ Os resultados das respostas deste questionário estão incluídos no estudo preparatório da revisão dos Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico: Duarte, R. (coord.). (2008). *Posição dos docentes relativamente ao ensino da Língua Portuguesa*. Lisboa: ME –DGIDC.

²¹ Os resultados do inquérito, cujo questionário foi preenchido eletronicamente por 499 agrupamentos de todo o país, encontram-se publicados no documento anteriormente referido: *Posição dos docentes relativamente ao ensino da Língua Portuguesa*.

já trabalharam ou onde se sentem mais seguros a trabalhar, como acontece relativamente à Morfologia, às Classes de palavras e à Sintaxe. Trata-se de conteúdos historicamente mais valorizados pela gramática tradicional e que se encontram nos programas anteriores. Na verdade, quer em termos de facilidade, quer quanto a dificuldade de atualização pelo DT, os conteúdos de Funcionamento da língua identificados ou sobre que incide a reflexão dos professores não pertencem, maioritariamente, aos seguintes domínios e subdomínios da TL: Fonética e Fonologia; Semântica; Análise do discurso, Retórica, Pragmática e Linguística textual. Vários conteúdos envolvendo estes domínios e subdomínios fazem parte do atual programa de Português do Ensino Secundário (2001-2002), constam do PPEB, mas são inexistentes nos Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico, de 1991.

A análise das respostas reflete, igualmente, a predominância de atividades centradas em conteúdos isolados de funcionamento da língua e uma fraca valorização do trabalho de articulação de categorias e termos do mesmo domínio ou de diferentes domínios, ao serviço da descoberta dos fenómenos da língua e da resolução de problemas que o seu uso pode colocar.

A incidência em tópicos de Morfologia, Classes de palavras e Sintaxe levanta algumas interrogações. Serão os termos e os conceitos destes subdomínios os que mais preocupam os professores em relação à didática? Serão estes os subdomínios que consideram mais importantes no trabalho que desenvolvem com os alunos sobre o conhecimento explícito da língua? Ou serão estes os tópicos onde se sentem mais à vontade para colocar as suas questões, dado que sempre foram valorizados na tradição gramatical? De qualquer modo, o elevado nível de intervenções nos fóruns destinados a estes subdomínios e, fundamentalmente, os resultados das respostas ao inquérito nacional, mostram que são aqueles onde os professores do Ensino Básico refletem mais sobre as atividades que realizam com os alunos no desenvolvimento da competência de Conhecimento explícito da língua.

Os dados extraídos das respostas ao questionário do GramáTICa.pt e ao inquérito nacional e o levantamento das questões colocadas nos fóruns temáticos espelham, porventura, a insegurança de muitos professores, face à possibilidade de trabalhar com os alunos conteúdos de funcionamento da língua envolvendo termos e conceitos linguísticos e gramaticais que, ainda que enquadrados por documentos oficiais, especificamente pelo Programa de Português do Ensino Secundário, de 2002, pelo DT, pelas brochuras do Plano Nacional para o Ensino do Português (PNEP), e ainda pelo documento *Língua Materna na Educação Básica*, para o qual a consulta do CNEB remete, não têm feito parte da sua prática em sala de aula, como é o caso de termos e conceitos de Fonética e Fonologia, de Semântica e de Análise do discurso, Retórica, Pragmática e Linguística textual.

1.3.2.2 As Tecnologias de Informação e Comunicação no trabalho sobre o funcionamento da língua

Que notícias chegaram aos fóruns do GramáTICa.pt sobre a exploração de materiais didáticos sobre o funcionamento da língua, envolvendo o uso do computador e o acesso à Internet pelos alunos?

Não há notícias nos fóruns, referindo este aspeto do trabalho dos professores. Por um lado, não foi fomentada a divulgação de práticas pedagógicas com recurso às TIC nos fóruns do GramáTICa, por outro, foi possível inferir, nas dúvidas e questões colocadas sobre o funcionamento da língua, que os contextos de abordagem dos conteúdos gramaticais com os alunos não envolviam o recurso ao computador. Também a tradição de trabalhar a gramática em sala de aula não tem contemplado o recurso a ferramentas digitais.

Está provado, contudo, que as tecnologias digitais e a Internet são ferramentas com um potencial educativo no ensino de diferentes disciplinas curriculares, conforme indicam os estudos realizados em diferentes países, de que se salienta, no caso português, (Ponte, 2000; 2003) e (A. Costa, 2007), podendo mesmo constituir-se numa ferramenta cognitiva ao serviço das aprendizagens dos alunos, como mostram Papert (1997) e Jonassen (2007). Contudo, o caminho, que leva do interesse em utilizar o computador para realizar atividades pessoais ou da motivação para se participar numa comunidade social e ou de aprendizagem na Internet, à utilização dos computadores e da Internet em sala de aula com os alunos, exige a criação de uma rede de segurança por parte dos professores.

A necessidade de segurança dos professores, não sendo da mesma natureza da que acaba de ser referida em relação ao trabalho sobre o funcionamento da língua, tendo como referência os termos e conceitos do DT, concorre, em certa medida, para os mesmos resultados e poderá ter origem nos mesmos pressupostos. As palavras de J. Ponte (2000), aplicadas ao ensino do Português, evidenciam a distância entre a realidade e as expectativas sobre essa realidade, em relação à entrada das tecnologias digitais na sala de aula:

Hoje em dia as *tecnologias de Informação e Comunicação* representam uma força determinante do processo de mudança social, surgindo como a trave-mestra de um novo tipo de sociedade, a sociedade de Informação. (Ponte, 2000:64).

Mas para lá dos problemas diretamente relacionados com a escassez dos equipamentos, com questões de ordem técnica ou com condicionamentos da própria atividade docente na escola, a insegurança e a preferência por métodos tradicionais de ensino, menos exigentes do ponto de vista de novas variáveis que é preciso dominar, alimentam muita da resistência à mudança e são, provavelmente, as razões fundamentais que têm impedido largo número de professores de

desenvolverem atividades em sala de aula, onde os alunos sejam protagonistas na utilização das TIC e da Internet.

Retoma-se o ano de 1997 que se seguiu ao ocaso do Projeto Minerva em Portugal e acompanhou a criação da Uarte (Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa) com a função de assegurar o acompanhamento do Programa Internet na Escola. O primeiro, que foi lançado em 1985 e se estendeu até 1994, foi desenvolvido numa articulação entre instituições de Ensino Superior e escolas dos restantes níveis de ensino e tinha como objetivo promover a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino não superior em Portugal (Ponte, 1994). A segunda, que funcionou como unidade educativa entre 1997 e 2003, teve como missão apoiar e acompanhar a ligação de todas as escolas dos ensinos básico e secundário à Internet (Freitas, 2004). Foi propósito do Programa Internet na Escola assegurar a instalação de um computador multimédia e a sua ligação à Internet na biblioteca/mediateca de cada escola, (Freitas, *idem*).

Como consequência do impulso, à escala nacional, dado por estes projetos à introdução educativa das TIC e da Internet nas escolas, esperavam-se alterações significativas na prática letiva dos professores. Contudo, as alterações nas metodologias de ensino não foram notáveis, designadamente no que diz respeito ao ensino do Português, e o caso é que, em setembro 2010, termo do acompanhamento em linha dos professores de Português, nos fóruns do GramáTICa.pt, os métodos de ensino parecia continuarem a manter-se firmemente dependentes do suporte de papel, do texto manuscrito e, principalmente, dos manuais impressos e dos materiais de apoio que com eles se associam, os satélites dos manuais, na meticulosa avaliação crítica que deles faz V. Castro (1999). Em 2013, os trinta por cento da avaliação dos alunos, no termo dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, que ficam por conta do exame final, uma prova manuscrita de hora e meia, com proibição de uso de tecnologias digitais²², cujo peso se faz sentir na prática letiva dos professores ao longo dos três períodos escolares, são, talvez, um dos garantes de que o recurso às TIC e à Internet, para criação de situações de ensino e de aprendizagem nas aulas de Português, ainda estão longe de ser considerados uma prioridade.

Esta situação origina uma última questão: *Para quando o ocaso do texto manuscrito e do suporte de papel como únicos certificados do trabalho que é concretizado numa aula de Português?*

²² A título de exemplo, no exame de Matemática de 6.º ano, em mais de metade dos itens da prova é proibido o uso da calculadora.

1.3.3 Contributos das experiências de formação de professores na investigação ação.

Do papel da formação de professores e das experiências relatadas, sobressaem dois contributos que nortearam o trabalho de investigação ação, em termos do paradigma de abordagem didática da gramática e da opção metodológica desenvolvida no trabalho de campo.

(i) Paradigma de abordagem didática da gramática

As atividades realizadas na formação “Texto, gramática e computador” incidiram sobre o domínio do texto escrito, envolvendo o conhecimento e o uso de regras gramaticais, e a reflexão sobre questões de léxico e de gramática, com inclusão de aspetos sobre expressão do tempo e localização temporal. As primeiras pressupunham a abordagem da gramática numa dimensão instrumental, porque explorada ao serviço de um melhor desempenho no português escrito, as segundas, a sua abordagem como objeto de estudo em si mesmo e, nessa medida, implicando o ensino explícito da gramática. Neste trabalho, privilegiou-se este paradigma de abordagem da gramática.

A insistência no ensino explícito da gramática está diretamente relacionada com o objeto de estudo, a categoria gramatical Tempo; entende-se que só é possível sistematizar a informação que o seu ensino envolve, se houver tempo para a treinar de forma eficiente. Como refere J. Costa (2007:165), “Uma aprendizagem efetiva da gramática pressupõe tempo para treino, exercício e aplicação”. Essa insistência está igualmente relacionada com o facto de se levar em conta que o ensino explícito da categoria gramatical Tempo pode abranger, de forma integrada, diferentes planos do conhecimento explícito da língua, com objetivos instrumentais, atitudinais-axiológicos e cognitivos, no sentido que lhes é atribuído por I. Duarte (2008).

Nesta opção de trabalho, texto e gramática continuam a prefigurar dois eixos do ensino e da aprendizagem do português, enquanto língua de escolarização, cruzando-se com os eixos da linguagem, texto e língua, definidos por Hjelmslev (1971). A questão de Wittgenstein (1974) sobre a expressão do tempo, “De que modo expressar o tempo, a não ser gramaticalmente?”, encontra paralelo na questão: *De que modo textualizar a língua, a não ser gramaticalmente?* Cabe à Didática de línguas definir o interface linguístico e comunicativo e os instrumentos com que o professor constrói o seu discurso pedagógico, para proporcionar aos alunos experiências que lhes permitam aprender as regras da gramática para textualizar a língua.

Na definição de competência Escrita, apresentada no PPEB, retoma-se a parte que diz respeito ao binómio texto, gramática, que coloca o texto na direta dependência da gramática e, de acordo com a qual, o resultado da escrita é um texto “dotado de significado e conforme à

gramática da língua”. O texto escrito aqui referido, que “pode ser constituído por um único e curto enunciado ou por um número elevadíssimo de enunciados”, tal como está definido no DT, e que deve ser “conforme à gramática da língua”, de acordo com o texto dos Programas, implica que o texto não vive sem a gramática e, nesse sentido, tal como defende F. I. Fonseca (1994: 170), com citação de J. Fonseca, pode ser didaticamente fecundo:

“[...] descobrir na gramática da frase dimensões da gramática do texto”, o que corresponde a encarar a frase não como “[...] uma construção gramatical descontextualizada, mas como segmento particular de um todo em cuja configuração participa e do qual resultam incidências específicas no seu próprio desenho”.

(ii) Opção metodológica na intervenção no terreno

A modalidade de trabalho adotada na formação de professores veio a ser perfilhada na investigação ação, no desenvolvimento da intervenção no terreno, que teve lugar no ano letivo de 2007-2008. Privilegiou-se o recurso a um ambiente virtual de ensino e aprendizagem, a plataforma Moodle, para a abordagem didática de algumas questões envolvendo a expressão do tempo, integradas na problemática da relação entre texto escrito e ensino da gramática.

Ao privilegiar as TIC e a Internet, enquanto poderoso recurso para o trabalho sobre o fragmento da gramática de que se ocupa o estudo, procurou-se influenciar a prática pedagógica das três professoras que participaram no trabalho de campo, bem como o seu discurso pedagógico em sala de aula. Fundamentalmente, procurou-se proporcionar experiências de aprendizagem aos alunos, no trabalho desenvolvido diretamente com eles nas aulas de Português e em sessões de Estudo Acompanhado. Esperava-se que as atividades que iriam realizar, marcadas por uma forte componente de interatividade e apelando ao trabalho colaborativo no computador, propiciassem a emergência dessas experiências.

O Projeto LP_TIC – Língua Portuguesa e Tecnologias de Informação e Comunicação – cuja abreviatura poderia ser descrita como Língua Portuguesa e utilização cúmplice das TIC, foi a instância do trabalho de campo onde se concretizou a participação dos alunos de três turmas de Português de 6.º ano, cada uma numa diferente escola, no ano letivo de 2007-2008. Dele se ocupa o Capítulo 2, da Parte III. No Capítulo 2 da Parte I, dedicado ao enquadramento do trabalho de campo, apresentam-se as opções que o configuraram, no que respeita a textos oficiais e documentos auxiliares da ação didática.

Capítulo 2 – Enquadramento do trabalho de investigação ação

«Ce qui nous intéressera, c'est la façon dont
l'expérience humaine du temps est représentée à
travers l'organisation linguistique des énoncés – et
elle l'est par bien d'autres moyens que par les TG
[temps grammaticaux]. »

Osvald Ducrot, “Temps dans la langue”

2.1 Textos oficiais e documentos auxiliares da ação didática que enquadram o trabalho de campo

O trabalho de campo efetuado no ano letivo de 2007-2008, no âmbito da investigação ação de que se ocupa a presente dissertação, é enquadrado por cinco documentos oficiais, os *Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico* (1991) (PLPEB), o *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* (2001) (CNEB), em associação com o documento a que se reporta, *Língua Materna na Educação Básica – competências nucleares e níveis de desempenho* (Sim-Sim, I. et al. 1997) (LMEB), o *Dicionário Terminológico* (2008)²³ (DT), e o *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis, C. (Coord). 2009) (PPEB). Ao longo do capítulo, estes documentos serão designados pelas respetivas siglas: PLPEB; CNEB; LMEB; DT; PPEB. São igualmente considerados neste enquadramento os manuais escolares adotados nas três escolas onde decorreu o trabalho de campo, enquanto os textos auxiliares da ação didática privilegiados pelas professoras de Português das três turmas que participaram no Projeto LP_TIC. Referem-se ainda na análise algumas gramáticas escolares²⁴, entendidas como instrumentos de apoio didático que podem fornecer aos professores orientação linguística e pedagógica sobre a abordagem da categoria gramatical Tempo.

Neste capítulo, analisam-se os quatro documentos oficiais em vigor no ano letivo de 2007-2008, período em que se concretizaram as atividades do Projeto LP_TIC, a instância de trabalho de campo adotada, envolvendo intervenções diretas das turmas de 6.º ano de três escolas – não urbana, semiurbana e urbana – cuja caracterização tem lugar no Capítulo 1 da Parte III. Analisam-se igualmente os manuais adotados pelas professoras de Português de 6.º ano que participaram na intervenção no terreno.

A referência ao texto do PPEB será feita nas Partes II e III desta dissertação, com a apresentação, respetivamente, do quadro teórico e da metodologia de trabalho de investigação ação. O texto do PPEB reflete a opção epistemológica que enquadra e justifica as duas vertentes de funcionamento do Projeto LP_TIC, quer para experimentação de materiais didáticos num ambiente virtual de ensino e aprendizagem, onde se destaca uma perspetiva de tratamento integrado da categoria gramatical Tempo, quer para recolha de dados, os *corpora* textuais.

²³ Reporto-me à versão revista da TLEBS, de janeiro de 2008.

²⁴ Foram consultadas gramáticas de quatro editoras distintas com informação explícita de respeitarem a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e secundário (TLEBS 2004). Essa opção da consulta fez com que a escolha recaísse em gramáticas que se destinam, especificamente, ao 3.º ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário.

2.1.1 Programas de 1991 (PLPEB), Currículo Nacional do Ensino Básico de 2001 (CNEB), Língua Materna na Educação Básica de 1997 (LMEB) e Dicionário Terminológico de 2008 (DT)

Os quatro textos oficiais em vigor para o Ensino Básico, no período considerado, que suportam e apoiam a construção do discurso pedagógico das professoras envolvidas no trabalho de campo, orientam-se por princípios estruturantes com assinaláveis diferenças. Na sua apresentação não adoto posição crítica, em relação a qualquer um deles. Por um lado, temos o DT, publicado em 2008, que resultou da revisão da TLEBS²⁵, de 2004, que fixa os termos a utilizar na descrição e análise de diferentes aspetos do conhecimento explícito da língua. Por outro lado, temos o PLPEB, homologado em 1991, e o CNEB, em associação com a LMEB, publicados respetivamente em 2001 e 1997, fornecendo o segundo níveis de desempenho a serem observados nos alunos e orientações metodológicas para a prática pedagógica dos professores.

Cada um destes textos oficiais pressupõe alguma concetualização prévia do seu estatuto didático.

O DT, tal como a TLEBS, é identificado na legislação relativa à sua publicação, como um instrumento de referência:

A TLEBS destina-se a constituir referência para as práticas pedagógicas dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Português, bem como para a produção de documentos pelo Ministério da Educação em matéria de ensino e divulgação da língua portuguesa.

Portaria n.º 1488/2004, de 24 de dezembro

As características do DT são as de um documento normativo. Apresenta uma lista de termos e respetivas definições, envolvendo categorias de carácter metalinguístico, metatextual e metadiscursivo, e a sua publicação teve a finalidade de superar a desatualização da Nomenclatura Gramatical Portuguesa de 1967 (documento legal em vigor até à data de adoção da TLEBS) e consequente deriva terminológica.

Enquanto documento normativo, não se confunde com um programa, com uma gramática escolar ou com uma lista de conteúdos, devendo ser entendido como dicionário terminológico que é, fixando os termos, mas não a sua distribuição por anos ou, muito menos, ditando que as definições sejam matéria de ensino explícito.

Revisão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário, janeiro 2008, p. 5.

O PLPEB é um documento normativo, ao passo que o CNEB e a LMEB são textos de referência curricular, sem carácter normativo.

²⁵ Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário

Na abordagem que nos oferece do binómio *currículo – competências*, Roldão (1999; 2003) opõe programa a currículo. Entende o programa como o auxiliar da ação que visa alcançar a aprendizagem pretendida e o currículo como o conjunto das aprendizagens pretendidas.

Adota-se, neste capítulo, um conceito operativo de programa, na perspetiva de Bernstein (1975), como a associação de um conteúdo a um conjunto de unidades de tempo. O autor alude ao facto de se poder medir grosseiramente o estatuto relativo de um conteúdo pelo número de unidades de tempo que lhe são consagradas e pelo seu carácter obrigatório ou facultativo. Roldão (2003) posiciona-se numa linha de pensamento aparentada com esta, quando compara programa a uma sequência, a uma estrutura e o define como um percurso organizativo que vai permitir alcançar uma aprendizagem pretendida.

O conceito de currículo, de acordo com Roldão (1999; 2003), é uma realidade mutante. Não sendo necessariamente sinónimo de currículo escolar implica que, todas as sociedades, independentemente da existência ou não da instituição escola, organizem os seus currículos enquanto «aprendizagens que corporizam um *corpus* cultural nuclear, julgado socialmente necessário em cada tempo histórico.» Roldão (1999:10). As aprendizagens «só se tornam curriculares *porque e enquanto* organizadas para determinada finalidade.» (*idem*).

Para que os alunos alcancem as aprendizagens pretendidas, a escola tem de proporcionar-lhes diferentes tipos de situações educativas, dando-lhes oportunidades para viverem experiências de aprendizagem capazes de provocar alterações qualitativas no seu desempenho. Cabe à escola promover aprendizagens necessárias e significativas, no sentido que Ausubel (1968) atribui a esta expressão. Esta incidência nas aprendizagens significativas e nos desempenhos conforma-se com o princípio da progressão ao longo de todo o percurso escolar do aluno, previsto num desenho curricular orientado para o desenvolvimento de competências. Nesta visão curricular, coloca-se a tónica na prática de processos de gestão do currículo, aproximando-o da situação concreta dos alunos com experiências de aprendizagem significativas, trabalhando na *zona de desenvolvimento próxima* (ZDP), como preconizado por Vygotsky (1978).

Enquanto documentos orientadores da prática pedagógica dos professores, o PLPEB e o CNEB/LMEB perspetivam o ensino e a aprendizagem da língua como processos dinâmicos que visam pôr em jogo conhecimentos instrumentais e conteúdos substantivos e de procedimento que levem à mestria linguística e comunicativa dos alunos (PLPEB, 1991). Em ambos há a preocupação do desenvolvimento progressivo de capacidades e o domínio de processos que envolvam o uso apropriado e mesmo criativo da língua portuguesa; em ambos se evidencia uma visão macro e microestrutural de adaptação curricular ao contexto da escola e da sala de aula.

Contudo, cada um dos documentos obedece a lógicas diferentes, utiliza diferentes terminologias e propõe metodologias distintas, nomeadamente no que respeita o trabalho sobre o conhecimento explícito da língua.

O PLPEB organiza-se segundo princípios orientadores comuns para os três ciclos do ensino básico, mas a matriz do 1.º ciclo distingue-se da dos 2.º e 3.º ciclos. Os três programas perspectivam-se a partir dos Objetivos Gerais de três grandes domínios: no 1.º ciclo, a COMUNICAÇÃO ORAL, a COMUNICAÇÃO ESCRITA, e o FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA – ANÁLISE E REFLEXÃO; nos 2.º e 3.º ciclos, OUVIR/FALAR, LER e ESCREVER, apresentando-se o FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA – ANÁLISE E REFLEXÃO como uma área de estudo transversal aos restantes domínios. O plano de organização do Ensino – Aprendizagem do 2.º ciclo, sobre o qual especificamente incide a nossa atenção, centra-se em conteúdos e respetivos processos de operacionalização relativos aos domínios OUVIR/FALAR, LER e ESCREVER. Os conteúdos são selecionados segundo vinte e dois objetivos, cabendo apenas dois dos objetivos ao FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA.

O CNEB organiza-se em torno do conceito de competência, especificamente, em função do desenvolvimento de cinco competências a alcançar no final da educação básica, de acordo com as quais são estabelecidos objetivos de desenvolvimento, níveis de desempenhos e experiências de aprendizagem.

O conceito de competência é entendido como uma noção ampla que integra conhecimentos, capacidades e atitudes. A competência designa «saber-em-uso radicado numa capacidade, cujo domínio envolve treino e ensino formal.» (CNEB, p. 12).

O documento sublinha o papel fundamental da língua portuguesa no desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar e dá indicações sobre o modo de as operacionalizar. Define cinco competências específicas – *Compreensão do Oral, Leitura, Expressão Oral, Expressão Escrita, Conhecimento Explícito* –, estabelece Objetivos de desenvolvimento e Níveis de desempenho para cada uma delas e enuncia Situações de aprendizagem. No que diz respeito às competências específicas, distingue as do modo oral (compreensão e expressão oral), as do modo escrito (leitura e expressão escrita) e a do conhecimento explícito «que alimenta cada uma das outras quatro competências» (*idem*).

Os princípios estruturantes do CNEB/LMEB inscrevem assim este documento num desenho curricular, onde se coloca a tónica nas competências, nos desempenhos e nas experiências de aprendizagem. O documento *Língua Materna na Educação Básica – competências nucleares e*

níveis de desempenho (LMEB), a que o CNEB se associa, explicita um conjunto de princípios pelos quais a escola deve reger-se no sentido de orientar o ensino da língua materna no Ensino Básico, do primeiro ao último ano de escolaridade, para o “desenvolvimento da mestria linguística de todos os alunos”. O quarto princípio diz respeito ao currículo e evidencia a orientação do documento para o desenvolvimento e aprendizagem de competências nucleares:

Conceber e pôr em prática um currículo assente no desempenho e aprendizagem das competências nucleares que defina os mesmos meta-objetivos e a mesma metalinguagem ao longo de todo o percurso escolar do aluno. (p. 39)

No quadro a seguir apresenta-se a matriz do PLPEB e a do CNEB /LMEB.

Quadro I.2.1 – Comparação entre a matriz do PLPEB e a do CNEB /LMEB

Fonte: *Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico*, 1991; *Curriculum Nacional do Ensino Básico/Língua Materna na Educação Básica*, 2001.

PLPEB 1991	CNEB/LMEB 2001
Domínios	Competências específicas
Objetivos gerais	Objetivos de desenvolvimento
Conteúdos	Níveis de desempenho
Processos de operacionalização	Experiências de aprendizagem

A articulação entre o PLPEB e o CNEB/LMEB impõe aos professores um trabalho de não fácil gestão. Trata-se de ultrapassar a lógica da substituição pela lógica da integração ampliadora, segundo Roldão (2003), uma lógica que pressupõe que o “programa se cumpre” por uma lógica que implica que o que tem de se cumprir é o “currículo, a aprendizagem para cuja consecução ele foi organizado” (*idem*). A visão do PLPEB, que acolhe bem uma gestão de conteúdos com distribuição por vezes atomizada por anos de escolaridade, deve integrar-se na visão do CNEB/LMEB, cuja orientação aponta para a gestão dos níveis de desempenho centrada nas competências que se querem desenvolver, valorizando os desempenhos que se consideram necessários e úteis que os alunos apresentem no final das experiências de aprendizagem.

O texto do PLPEB privilegia os objetivos gerais, os domínios, os conteúdos e os processos de operacionalização de conteúdos; o do CNEB/LMEB privilegia as competências, os objetivos de desenvolvimento, os níveis de desempenho e as experiências de aprendizagem. O discurso pedagógico do professor encontra justificação para se construir de forma oscilante entre a dimensão dos domínios, dos conteúdos e dos processos de operacionalização do PLPEB e a dimensão das competências, dos desempenhos e das experiências de aprendizagem do CNEB/LMEB, entre a possível visão fragmentada de conteúdos, com a correspondente distribuição desses conteúdos por ciclos e anos de escolaridade, e o desenvolvimento de

competências no modo oral, no modo escrito e no plano do conhecimento explícito da língua. Nesta gestão do PLPEB e do CNEB/LMEB cabe ainda ao professor atualizar ou reformular termos e conceitos do Funcionamento da Língua / Conhecimento explícito, à luz do DT.

É relativamente ao conhecimento explícito da língua que a clivagem entre o PLPEB e o CNEB/LMEB se revela particularmente evidente. No CNEB/LMEB, o Conhecimento explícito é considerado uma competência específica da língua materna, no mesmo plano das restantes competências – Compreensão do oral, Expressão oral, Leitura, Expressão escrita; no PLPEB, no caso específico das matrizes dos 2.º e 3.º ciclos, o *Funcionamento da Língua – análise e reflexão* é uma área de estudo transversal aos três domínios OUVIR/FALAR, LER, ESCREVER. Ainda que se encontre, tal como estes domínios, sob o escopo de dois objetivos gerais anteriormente referidos e que aqui se transcrevem:

1. Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações de uso.
2. Apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento do discurso próprio e de outros discursos.

(2.º ciclo, p. 41; 3.º ciclo, p. 49)

Contrariamente ao que se passa com os domínios Ouvir/Falar, Ler, Escrever, o Funcionamento da Língua – análise e reflexão não apresenta um elenco de conteúdos, integrando apenas uma lista de processos de operacionalização. Esta opção implica a consideração de que o Funcionamento da língua não tem o estatuto de domínio, uma vez que não integra conteúdos substantivos. Nas orientações metodológicas do texto programático, assinala-se que a reflexão sobre a língua deve integrar o trabalho sobre a comunicação oral e sobre a comunicação escrita. Promove-se o saber em uso da gramática e um trabalho sobre o Funcionamento da Língua transversal aos conteúdos dos três domínios Ouvir/Falar, Ler, Escrever. Esta opção metodológica é claramente explicitada no texto que precede os quadros em que se apresentam os objetivos e processos de operacionalização relativos à análise e reflexão sobre o funcionamento da língua.

Qualquer falante revela um conhecimento implícito de regras gramaticais da sua língua.

Não é impondo um conjunto de comportamentos linguísticos e de regras independentes e ensináveis isoladamente que os alunos desenvolvem a sua capacidade discursiva.

(2.º ciclo, p. 40; 3º ciclo, p. 48)

Privilegia-se, deste modo, um trabalho sobre o Funcionamento da Língua – análise e reflexão apenas com objetivos instrumentais. Um princípio orientador que fundamenta a prática pedagógica da maioria dos professores e justifica que se explorem aspetos do funcionamento da língua apenas a partir da leitura de textos, na sua maioria literários. A perspetiva do PLPEB,

quanto ao trabalho sobre o Funcionamento da língua – análise e reflexão, funcionará como figurino dos manuais, como se verá, em 2.3.

Naturalmente que é fundamental trabalhar a gramática de forma articulada com as restantes competências, contudo, no CNEB/LMEB, as orientações metodológicas vão no sentido de se trabalhar a gramática não só com objetivos instrumentais, mas de se aprofundar e sistematizar igualmente o conhecimento da língua com objetivos cognitivos. Segundo Duarte (2008), a par do trabalho com objetivos instrumentais, o trabalho com objetivos cognitivos vai no sentido da transformação do conhecimento intuitivo num conhecimento reflexivo, objetivo e estruturado que constitui um enriquecimento intelectual para os alunos, permitindo que adotem métodos de trabalho característicos da investigação científica: observação de dados, deteção de regularidades, formulação de generalizações claras, teste dessas generalizações com dados novos. E se este conhecimento acerca da língua for explicitado no momento apropriado para o aluno, poderá sustentar e promover a sua proficiência linguística. É este princípio estruturante do CNEB/LMEB que se adota no trabalho de campo desenvolvido na investigação ação.

2.1.2 A abordagem do Tempo no PLPEB, no CNEB/LMEB e no DT

Em português, à semelhança do que se passa com outras línguas românicas e contrariamente ao que acontece em inglês e em alemão, por exemplo, o termo *tempo* designa a categoria morfosintática dos verbos que é realizada por flexão, a categoria gramatical que localiza temporalmente o que é expresso numa predicação, uma das coordenadas enunciativas do discurso, e ainda uma categoria da narrativa, entendida como um dos termos de uma tríade de «universais», lírica, narrativa e drama, Reis & Lopes (1990). A par deste conceito de tempo linguístico, no sentido que lhe é atribuído por Benveniste (1974) de “tempo específico da língua”, cuja expressão recorta diferentes categorias do dispositivo gramatical da língua, o termo *tempo* abrange ainda o conceito de temporalidade física, cronológica e ontológica. Em inglês, por exemplo, *time* não apresenta este valor marcadamente polissémico, uma vez que para identificar a flexão verbal esta língua dispõe de *tense*, denotando o termo *time* os restantes conceitos.

A abordagem didática do Tempo, enquanto tempo linguístico e categoria gramatical com implicações diretas no desenvolvimento das competências específicas do modo oral e do modo escrito, levanta várias questões. A análise dos três textos oficiais sob escrutínio teve o objetivo de responder à seguinte questão que se elegeu como a mais relevante:

*Apoiando-se nos textos oficiais, de que se espera que o professor fale aos alunos, quando utiliza o termo **tempo**, no discurso pedagógico que enquadra a sua prática pedagógica nas aulas de Português do 2.º ciclo?*

Na questão colocada, distingue-se discurso pedagógico de prática pedagógica, na perspetiva de Bernstein (1990), que estabelece fronteiras com relevância sociológica entre um e outra. Segundo este autor, o discurso pedagógico pode ser entendido como um conjunto de regras de comunicação especializada através das quais os assuntos pedagógicos são seletivamente criados. Define discurso pedagógico como a «regra que integra um discurso de competência (envolvidas capacidades de diferentes tipos) num discurso de ordem social, de tal modo que o último domina sempre o primeiro». Ao primeiro tipo de discurso, de transmissão de competências especializadas e da relação que entre si estabelecem, chama *discurso instrucional*, ao segundo, que cria uma ordem, uma relação e uma identidade especializadas, chama *discurso regulador*. Um e outro compõem o discurso pedagógico. Quanto ao conceito de prática pedagógica, Bernstein (1990) apresenta-o como «um dispositivo humano único de reposição cultural que se destina tanto à produção como à reprodução de cultura». Este dispositivo permite distinguir o que é reposto, “o quê”, da forma como é reposto, o “como”. Isto é, na prática pedagógica distinguem-se sempre os conteúdos repostos, da forma da sua transmissão. A prática pedagógica assenta assim na relação pedagógica, a relação básica da reprodução ou transformação cultural, envolvendo quem transmite e quem adquire. Na senda de Bourdieu (1971), estabelece-se ainda uma relação estreita entre autoridade pedagógica e autoridade de linguagem, sendo que a primeira pode ser conferida pela segunda.

O quadro conceptual de Bourdieu (1971) e Bernstein (1990) sobre autoridade de linguagem e autoridade pedagógica, discurso pedagógico e prática pedagógica, sustentam e justificam as opções didáticas defendidas neste estudo.

2.1.2.1 Aspetos comuns no PLPEB e no CNEB/LMEB

O PLPEB e o CNEB/LMEB contemplam o estudo do Tempo, enquanto categoria morfossintática realizada por flexão. No texto dos 2.º e 3.º ciclos do PLPEB especificam-se alguns processos de operacionalização desta categoria, no domínio do Funcionamento da Língua. Nos textos do CNEB/LMEB, mencionam-se os desempenhos esperados no final dos três ciclos sobre o estudo desta categoria, na competência Conhecimento explícito.

No PLPEB – 2.º e 3.º ciclos – há referência concreta, no Funcionamento da língua, à distinção de formas verbais – tempos, modos e formas nominais – à sistematização dos conhecimentos relativos à conjugação dos tempos simples, dos tempos compostos e dos tempos formados com

os auxiliares *ser e haver*, dos verbos regulares e de alguns verbos irregulares e, no 3.º ciclo, chama-se ainda a atenção para a verificação em contexto do valor aspetual de formas verbais de verbos conjugados com os auxiliares *estar, ir, andar, começar, acabar*.

No CNEB/LMEB, considera-se que os alunos deverão treinar os paradigmas da conjugação verbal, de modo a que, em termos de desempenhos em final de ciclo, conheçam (1.º ciclo), alarguem (2.º ciclo) e sistematizem o conhecimento (3.º ciclo) de paradigmas da flexão verbal.

No PLPEB e no CNEB/LMEB elencam-se classes e subclasses de palavras que denotam valores temporais, incluindo-se nessas classes de palavras os advérbios de tempo e as conjunções e locuções temporais. No PLPEB, este elenco é apresentado nos processos de operacionalização do Funcionamento da Língua, no CNEB/LMEB, nas experiências de aprendizagem a propor aos alunos, no trabalho sobre o Conhecimento explícito. Nestas mesmas componentes dos dois documentos, são igualmente apresentadas como atividades a desenvolver com os alunos, a verificação da natureza das relações entre diferentes espécies de orações subordinadas, nomeadamente a oração subordinada temporal, e a descoberta, identificação e distinção de funções sintáticas acessórias na oração. Contudo, as funções sintáticas na oração são objeto de uma análise distinta nos dois documentos, fruto já de desenvolvimentos linguísticos no domínio da análise dos constituintes da frase e das respetivas funções sintáticas. No PLPEB, os alunos devem distinguir complementos circunstanciais de tempo, enquanto no CNEB/LMEB, a distinção deve ser feita entre complementos preposicionais, adverbiais e circunstantes.

Em termos da construção do discurso pedagógico, a alteração de termos e de conceitos tem o perigo de resultar em deriva terminológica para os professores. Na verdade, pode revelar-se laboriosa a construção do discurso instrucional, com base no PLPEB, no CNEB/LMEB e no DT, oscilando o discurso a ser construído pelos professores entre conceitos e termos gramaticais distintos destinados a explicar e a definir os mesmos fenómenos da língua.

2.1.2.2 Aspetos distintos no PLPEB e no CNEB/LMEB

No CNEB/LMEB há referência à categoria Tempo, enquanto “expressão do tempo” ou “expressão de uma relação temporal”. Em três dos desempenhos esperados em final de ciclo, nas competências Escrita e Conhecimento explícito, indica-se que os alunos deverão ser capazes de usar frases complexas para exprimir “relações temporais”.

Usar frases complexas para exprimir sequências e relações temporais (...) (1.º ciclo, p. 77)

Organizar parágrafos de forma e extensão apropriadas, estabelecendo entre eles relações temporais e lógicas (3.º ciclo, p. 81).

NO PLPEB não há referência à categoria Tempo, enquanto “expressão do tempo” ou “expressão de uma relação temporal”, nos conteúdos e processos de operacionalização dos domínios Ouvir/Falar, Ler, Escrever, nem nos processos de operacionalização do Funcionamento da Língua.

O PLPEB introduz o termo *tempo*, enquanto categoria da narrativa, a par das categorias *ação* e *espaço*, nos processos de operacionalização da Comunicação oral e da Escrita, no 1.º ciclo, e no domínio Ler, nos 2.º e 3.º ciclos. Os alunos de todos os ciclos devem “localizar a ação (da narrativa) no espaço e no tempo”.

Enquanto categoria narrativa, o *tempo* envolve uma caracterização linguística e gramatical detalhada das diferentes manifestações temporais que justificam a condição primordialmente temporal de toda a narrativa, como é afirmado em Reis & Lopes (1990). Mais do que qualquer outra categoria da narrativa, o tempo revela evidentes implicações linguísticas, que são consequência direta da sua importância como categoria gramatical. Contudo, a referência a esta relação entre as duas instâncias – categoria narrativa / categoria gramatical – é omissa no texto do PLPEB.

A estrutura temporal da narrativa desenha-se por uma temporalidade marcada pela alternância, extensão, brevidade, simultaneidade, circularidade, ou com incidência de movimentos retrospectivos ou prospetivos, cuja expressão linguística envolve diferentes categorias do dispositivo gramatical da língua. Na temporalidade narrativa, há que distinguir ainda uma dupla dimensionalidade do tempo: a sua existência como componente da história – tempo diegético – e a sua manifestação no discurso – tempo do discurso, criando-se entre ambas relações de carácter diverso e que abrangem, fundamentalmente, a ordem, a duração e a frequência (Lamas, 2000).

O Tempo é apresentado no PLPEB, nos 2.º e 3.º ciclos, na aceção de tempo do discurso. Este tempo do discurso, juntamente com o espaço, remete para coordenadas da situação de comunicação que determinam a produção dos textos.

Descobrir em textos características da situação de comunicação que determinaram a sua produção: (...) circunstâncias de espaço e de tempo. (2.º ciclo, p. 41; 3.º ciclo, p. 49)

Que procedimentos linguísticos e gramaticais devem os alunos adotar para localizar a ação de uma narrativa no tempo? E que procedimentos linguísticos e gramaticais devem adotar para determinar “a circunstância de tempo” da situação de comunicação que determinou a produção de um texto?

Os processos de operacionalização que dizem respeito ao tempo da narrativa e ao tempo do discurso estão identificados no texto do PLPEB, mas não há nas indicações metodológicas qualquer indicação sobre o dispositivo gramatical, linguístico e discursivo que o professor pode utilizar para abordar o Tempo nesta dupla dimensionalidade. O professor estará na posse de um corpo de conhecimentos e de uma cultura que lhe permitem compreender o assunto, mas falta-lhe o instrumental científico e pedagógico para o desenvolver com os alunos.

O CNEB/LMEB é omissivo, relativamente ao estudo do Tempo como categoria narrativa e na sua manifestação no discurso.

Em resumo, nos dois documentos, o estudo do Tempo é abordado de forma fragmentária em distintas categorias que são objeto de estudo desarticulado em diferentes domínios e competências.

Ao visarem «pôr em jogo conhecimentos e conteúdos que levem à mestria linguística e comunicativa dos alunos», esperar-se-ia que o PLPEB e o CNEB/LMEB fornecessem orientações ou instrumentos para trabalhar de forma mais integrada e sistemática o Tempo e a sua expressão linguística nas frases e nos textos, contribuindo desse modo para levar os alunos a apresentar estes desempenhos finais previstos.

A abordagem não unificada da expressão do tempo nos dois documentos e a insuficiência do dispositivo gramatical para a levar a cabo mostram que o DT apresenta uma mais-valia no que diz respeito ao tratamento integrado do Tempo linguístico, em termos didáticos, mas acentua o contraste terminológico entre documentos destinados a servir de apoio à prática pedagógica dos professores.

2.1.2.3 O Tempo como categoria gramatical no DT

No DT, o Tempo é definido como “categoria gramatical que localiza temporalmente o que é expresso numa predicação.” A localização temporal é sempre feita, relativamente a um tempo de referência ou perspectiva – deítico ou anafórico – numa ordem cronológica de anterioridade, simultaneidade ou posterioridade.

Segundo o DT, a categoria Tempo “pode ser expressa de diferentes formas, muitas vezes associadas”. A expressão linguística do tempo concretiza-se assim, nas frases, nos enunciados e nos textos, através de flexão verbal, de verbos auxiliares, de grupos adverbiais ou preposicionais, de orações temporais, da ordem relativa entre orações coordenadas copulativas, de nomes de tempo, entre outras possibilidades disponíveis na língua.

Ao explicitar que o tempo pode ser expresso de diferentes formas, muitas vezes associadas, o DT institui o Tempo como uma categoria gramatical, determinando o tratamento integrado dessas diferentes formas. Ao identificar as diferentes formas de expressão do tempo, a subcategoria tempo de referência ou perspectiva e o subsistema das relações de ordem cronológica de anterioridade, simultaneidade e anterioridade, o DT proporciona o dispositivo gramatical que permitirá abordar didaticamente o Tempo linguístico de forma global.

No Quadro I.2.1, comparam-se os três documentos oficiais, no que diz respeito à abordagem do Tempo.

Quadro I.2.2 – Comparação dos documentos oficiais em relação à categoria gramatical Tempo

Fonte: *Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico*, 1991; *Currículo Nacional do Ensino Básico/Língua Materna na Educação Básica*, 2001; *Dicionário Terminológico*, 2008

PLPEB, 1991	CNEB/LMEB, 2001	DT, 2008
Comunicação oral (1CEB) - Completar histórias (...imaginar cenários, lugar, tempo...) - Identificar intervenientes e ações, referenciando-os no espaço e no tempo		B2.Morfologia - Tempo verbal Categoria morfossintática dos verbos, realizada por flexão B6.Semântica - Tempo Categoria gramatical que localiza temporalmente o que é expresso numa predicação. A categoria tempo pode ser expressa de diferentes formas, muitas vezes associadas: através da flexão verbal, de verbos auxiliares, de grupos adverbiais ou preposicionais, de orações temporais, da ordem relativa entre orações coordenadas copulativas, etc. A localização temporal pode ser estabelecida em função do momento em que um enunciado é produzido (funcionando deicticamente), ou em função de um valor temporal expresso que é tomado como ponto de referência ou perspectiva (funcionando anaforicamente). Através desta categoria, é possível estabelecer relações de ordem cronológica de simultaneidade, anterioridade ou posterioridade face ao tempo que é tomado como referência. C. Deixis (...) Os deíticos assinalam o sujeito enunciativo, o sujeito a quem se dirige o ato enunciativo, o tempo e o espaço da enunciação. Anáfora (...) A anáfora pode ser nominal, pronominal, verbal, preposicional e adverbial.
Ler (2/3CEB): - Narrativa . localizar a ação no espaço e no tempo . estabelecer a sequência dos acontecimentos . relacionar a ordem real dos acontecimentos com a sua ordem textual		
Comunicação escrita (1CEB) - Localizar a ação no espaço e no tempo	Escrita (1CEB): - Usar frases complexas para exprimir sequências e relações temporais (...) Escrita (3CEB): - Organizar parágrafos de forma e extensão apropriadas, estabelecendo entre eles relações temporais e lógicas	
Funcionamento da língua (2/3CEB): - Descobrir em textos características da situação de comunicação que determinaram a sua produção: (...) circunstâncias de espaço e de tempo. - Distinguir formas verbais (tempos, modos e formas nominais). - Sistematizar os conhecimentos relativos às conjugações dos verbos regulares e irregulares (tempos simples, tempos compostos formados com os auxiliares <i>ter</i> , <i>ser</i> e <i>haver</i> . - Valores aspectuais (3.º ciclo) - Distinguir subclasses dos advérbios e locuções adverbiais (de tempo...) - Distinguir e identificar as palavras ou expressões que, numa oração, desempenham funções essenciais ou acessórias (... complemento circunstancial de tempo...) - Reconhecer subclasses das conjunções e locuções subordinativas (temporais...) - Verificar a natureza das relações entre diferentes espécies de orações subordinadas (orações subordinadas temporais...)	Conhecimento explícito (1/2/3CEB): - Conhecer/ alargar o conhecimento/ter um conhecimento sistemático de paradigmas da flexão verbal - Descoberta e identificação de classes de palavras invariáveis: advérbios de tempo (...); conjunções subordinativas temporais. - Descoberta e identificação de subclasses de palavras e de funções sintáticas: verbos: principais; copulativos; auxiliares (dos tempos compostos; da passiva; do futuro próximo; da perifrástica i.e., aspectuais); complementos preposicionais e adverbiais; circunstantes. - Descobrir / identificar /sistematizar sequências de tempos e modos verbais exigidas em frases complexas.	

Como se pode observar do confronto das duas primeiras colunas com a coluna do DT, o PLPEB e o CNEB/LMEB não incluem naturalmente na categoria Tempo conceitos como **tempo de referência** – deítico e anafórico – da localização temporal, nem os valores temporais de **simultaneidade**, **anterioridade** e **posterioridade** dessa localização.

Quando se compara a informação contida na primeira coluna com a da terceira coluna, torna-se evidente que, no PLPEB, a apresentação dos conteúdos relacionados com a localização temporal se circunscreve à narrativa e ocorre dissociada do tratamento do Tempo, enquanto categoria gramatical.

Quando se compara a informação da segunda coluna com a da terceira, observa-se que o CNEB/LMEB circunscreve a expressão do tempo às atividades em que os alunos devem relacionar a expressão de sequências e relações temporais com as relações lógicas entre parágrafos. O documento indica que deve ser feita a descoberta, identificação e sistematização de sequências de tempos e modos verbais exigidos em frases complexas, mas não relaciona esta operação com a localização das situações no tempo.

O PLPEB e o CNEB/LMEB, contrariamente ao DT, não evidenciam uma abordagem didática do Tempo linguístico, pelos processos de operacionalização e desempenhos elencados, nem o sugerem nas indicações metodológicas. Nem tão pouco integram o Tempo nos diferentes planos do funcionamento da língua, como é o caso da Morfologia, das Classes de palavras, da Sintaxe, da Semântica, do Discurso e do Texto.

Dos quatro documentos oficiais agora sob escrutínio, o PLPEB foi considerado pelas três professoras envolvidas no trabalho de campo como o único documento de carácter normativo. Da mesma forma, foi usado como o único texto de referência para o ensino da língua portuguesa por duas das professoras. Na verdade, as circunstâncias da produção e divulgação do CNEB/LMEB e do DT, bem como o facto de estes textos terem sido considerados pela tutela como documentos de apoio e de referência, foram provocando alguns mal-entendidos que se refletiram na forma como se foi gerindo o PLPEB, como se conceberam e estruturaram os recursos didáticos presentes nos manuais, e até como se conceberam e construíram as provas de avaliação externa, no Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE). Na Nota Prévia do documento LMEB, assinada pela Diretora do Departamento da Educação Básica, em setembro de 1997, lê-se: «Insistimos que não se trata de “novos programas”. São, sim, instrumentos de trabalho, pontos de apoio à prática dos professores».

Apesar da sua oficialidade, os documentos CNEB/LMEB só foram referidos como textos de apoio por uma das três professoras envolvidas no trabalho de campo, não tendo sido o DT

referido por nenhuma delas. Com base nesta opção didática, as professoras não sentiram necessidade de consultar gramáticas que explicitassem a sua conformidade com a TLEBS 2004. O discurso pedagógico e a prática pedagógica das professoras que participaram na investigação ação apoiaram-se, fundamentalmente, nos manuais adotados em cada uma das escolas e, com bastante irregularidade, no PLPEB.

Resta acrescentar que a análise dos quatro textos oficiais, bem como as circunstâncias da sugestão de adoção de três deles – CNEB/LMEB e DT – como “instrumentos de trabalho” e “pontos de apoio à prática dos professores”, faz pensar que não há bondade na voz oficial que deve regular o discurso e a prática pedagógica dos professores, por meio de documentos didáticos e curriculares, de apoio científico e pedagógico, em cujos textos a mesma voz se completa e contradiz. Em 2007-2008, para lá da responsabilidade da prática pedagógica, que é sua e individual, numa aula com os alunos, durante um tempo regulamentado, fica também a caber ao professor de Português do Ensino Básico a responsabilidade de proceder, na construção do seu discurso pedagógico, às escolhas científicas com que deve elaborar o discurso instrucional, conformando-o, pelo discurso regulador, à voz de textos oficiais que, entre si, se contradizem: o PLPEB, o CNEB/ LMEB e o DT. Por vezes, os professores nem se dão conta desse ruído interior entre documentos normativos.

Resta recolher dados de confirmação sobre uma consequência previsível desta situação, nomeadamente a da possível desvalorização, por parte do professor, dos documentos normativos, quando se evidenciam contradições entre eles, passando a socorrer-se, exclusivamente, dos auxiliares da ação didática e a orientar-se pelas exigências impostas pela avaliação externa.

2.1.3 A abordagem do Tempo nos manuais adotados nas escolas envolvidas no trabalho de campo

No ano letivo de 2007-2008, período em que o trabalho de campo se concretizou em intervenções diretas em aulas de Português e, em duas das escolas, em aulas de Estudo Acompanhado de 6.º ano, com o Projeto LP_TIC, foram utilizados diferentes manuais de Português nas três escolas – não urbana, semiurbana e urbana. A sua análise teve o objetivo de elucidar um pouco a seguinte questão:

O que fornecem estes manuais aos professores sobre o estudo do tempo para a sua prática pedagógica com os alunos?

Contemplan-se na análise que aqui se apresenta os manuais adotados nos 5.º e 6.º anos, dado o entendimento curricular conferido ao ciclo, enquanto unidade integrada de ensino e

aprendizagem, e visto que as provas de avaliação externa, realizadas no 6.º ano, diziam respeito ao percurso de aprendizagem do aluno, ao longo de todo o ciclo de ensino. Não foram contemplados na análise os cadernos de atividades, as fichas de avaliação e outros documentos de apoio, entendidos no seu papel de “satélites”, segundo Castro (1999), uma vez que todas as professoras consideraram que o manual é o documento que traça o percurso metodológico da ação didática do professor.

Os seis manuais²⁶ analisados adotam os termos e os conceitos do PLPEB. Apenas os manuais *Em Directo*, de 5.º e 6.º anos, fazem referência explícita ao CNEB/LMEB, na organização do índice por unidades didáticas, distribuindo-as pelas cinco competências e pelas três áreas disciplinares não curriculares: Área de projeto, Estudo acompanhado e Educação Cívica (DL 6/2001).

A análise dos conteúdos trabalhados nas várias unidades didáticas que explicitamente referem o Tempo apoiou-se na consulta do índice geral e, em dois dos manuais, na do índice de conteúdos que igualmente apresentam. A partir da consulta dos índices, foram observadas as propostas de atividades, em todas as secções dedicadas ao Funcionamento da Língua, à Compreensão de texto e à produção oral e escrita.

Na classificação dos conteúdos que são objeto de propostas de atividades para os 5.º e 6.º anos, em exercícios constituídos por várias questões ou em questões isoladas, utilizam-se seis categorias de abordagem do Tempo, diretamente enquadradas pelo texto do PLPEB, que se encontram no Quadro I.2.3. A opção pela classificação que diz respeito à narrativa apoiou-se em Lopes (1987) e Reis & Lopes (1990).

Quadro I.2.3 Categorias de abordagem do Tempo nos manuais

Fonte: *Novo Português em linha*, 5.º e 6.º anos; *Em Directo*, 5.º e 6.º anos; *Passa Palavra*, 5º ano e *Na Ponta da Língua*, 6.º ano.

I.	Tempo verbal (distinção de formas verbais - tempos, modos e formas nominais - e flexão de verbos)
II.	Classes e subclasses de palavras: advérbio de tempo; conjunção subordinativa temporal
III.	Oração subordinada temporal
IV.	Funções sintáticas: complemento circunstancial de tempo
V.	Tempo da narrativa
VI.	Circunstância de tempo na situação de comunicação que determina a produção de um texto (tempo do discurso)

Em cada um dos manuais, os textos informativos e as atividades que dizem respeito às quatro primeiras categorias são apresentados em unidades didáticas distintas, nas secções destinadas

²⁶*Novo Português em linha*, 5.º e 6.º anos, na escola urbana; *Em Directo*, 5.º e 6.º anos, na escola semiurbana; *Passa Palavra*, 5º ano e *Na Ponta da Língua*, 6.º ano, na escola não urbana.

ao trabalho sobre o funcionamento da língua²⁷, a seguir às atividades de compreensão de texto, ou em unidades didáticas destinadas especificamente ao tratamento de questões gramaticais. Apenas no manual de 6.º ano, da escola não urbana, *Na Ponta da Língua*, as questões gramaticais que se seguem às atividades de compreensão de texto se encontram na secção identificada por “Funcionamento da Língua”, nos restantes, essas questões integram as categorias “Praticar gramática”, “Aprender conteúdos gramaticais” ou não são objeto de qualquer hiperónimo identificador.

Os textos informativos e a quase totalidade das atividades que dizem respeito à categoria V encontram-se na secção de compreensão da leitura, ocorrendo pontualmente nas secções destinadas às atividades de produção oral e escrita. O manual de 5.º ano da escola não urbana, *Passa Palavra*, reúne ainda um conjunto de textos informativos sobre os conteúdos trabalhados, na secção “É indispensável saber...”, que acompanha alguns dos objetivos que devem ser atingidos pelos alunos no final do 5.º ano.

A categoria VI só é superficialmente abordada em dois dos manuais e nenhuma das categorias II, III e IV é objeto de qualquer proposta de atividade, nos manuais de 5.º ano, o que está em conformidade com a distribuição dos processos de operacionalização do PLPEB, pelos 5.º e 6.º anos do 2.º ciclo.

Todos os manuais apresentam repositórios gramaticais, dois deles em secção própria, num apêndice gramatical, os restantes distribuídos em várias unidades didáticas. Contudo, são escassos ou inexistentes, relativamente a algumas das categorias identificadas, os textos explicativos que devem apoiar a construção do discurso pedagógico do professor e a aprendizagem dos alunos.

Os quadros I.2.4 a I.2.9 dizem respeito às categorias identificadas nos manuais, tendo em conta os textos explicativos fornecidos e exemplos que tipificam os exercícios que devem ser realizados pelos alunos.

²⁷ Adota-se a terminologia do PLPEB na qual os manuais se apoiam.

Quadro I.2.4 - Categoria I -Tempo verbal

Fonte: *Novo Português em linha*, 5.º e 6.º anos (escola urbana); *Em Directo*, 5.º e 6.º anos, (escola semiurbana); *Passa Palavra*, 5º ano e *Na Ponta da Língua*, 6.º ano (escola não urbana).

Manuais 5.º e 6.º anos	Textos explicativos	Exercícios
Escola não urbana	<p>«O verbo indica a acção. Tem flexão em Modo, Tempo, Pessoa, Número.» (5.º ano, p. 217)</p> <p>O verbo “é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo.” (Celso Cunha e Lindley Cintra, <i>Nova Gramática do Português Contemporâneo</i>, Sá da Costa Ed.) (6.º ano, p. 240)</p> <p>Há formas nominais que não exprimem por si nem o modo nem o tempo. São as chamadas formas nominais do verbo. (6.º ano, p. 241)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever²⁸ frases no Passado, no Presente e no Futuro (com o apoio de advérbios e grupos preposicionais com valor temporal) (5.º ano, p.44) • Completar um texto com os verbos (fornecidos no infinitivo) no Pretérito-mais-que-perfeito do Indicativo (5.ºano, p.124) • Indicar num conjunto de frases o tempo, o modo e a pessoa de diferentes formas verbais de um verbo irregular. (6.º ano, p.74) • Completar frases com as formas verbais adequadas de verbos fornecidos no infinitivo (6.ª ano, p.153)
Escola semiurbana	<p>«O verbo exprime a acção, as qualidades ou os estados. Os verbos variam em Pessoa, Número, Tempo da acção, Modo.» (5.º ano, p. 156)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Indicar o tempo da acção (passado, presente, futuro) de uma forma verbal. (5.º ano; p. 156) • Colocar no Infinitivo formas verbais flexionadas no modo Indicativo, no Presente, Pretérito perfeito e Pretérito imperfeito (<i>idem</i>).
Escola urbana	<p>«Pertencem à classe dos verbos as palavras que exprimem acções, qualidades ou estados, situando-os no tempo.» (5.º ano, p. 52)</p> <p>«O tempo indica o momento em que se localiza a acção: presente, pretérito (passado), futuro.» (5.º ano, p. 53)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preencher os espaços de texto/frases com as formas adequadas de um verbo conjugado em tempos do modo Indicativo e do modo Conjuntivo (5.º ano, p. 54) • Reescrever uma frase, substituindo o tempo da forma verbal que nela ocorre por outros tempos. (5.º ano, p. 73) • Completar frases com as formas compostas adequadas aos verbos fornecidos no infinitivo (6.º ano, p. 121)

Na quase totalidade dos manuais, define-se o tempo verbal como o “tempo da acção”. Contudo, na maioria dos exercícios não se pede a identificação do tempo da acção; treina-se a distinção de formas verbais – tempos, modos e formas nominais – e pratica-se a conjugação verbal. O exercício mais frequente em todos os manuais é o de completamento de frases ou de textos com as formas verbais, simples ou compostas, de verbos fornecidos no infinitivo. Apenas um dos exercícios do manual de 6.º ano da escola urbana, *Novo Português em linha*, incide sobre o tempo verbal e o advérbio de tempo, levando os alunos a tomar consciência de que os valores temporais da frase podem ser expressos por meio de diferentes formas relacionadas. O

²⁸ Opta-se, em todos os exemplos, pela apresentação das instruções no formato de descritor de desempenho, utilizando o verbo no infinitivo e procedendo às respetivas alterações para exprimir o conteúdo da instrução. Uma vez que não se cita diretamente o texto, opta-se igualmente pela aplicação do Acordo ortográfico.

exercício prevê que sejam introduzidos advérbios de tempo – *habitualmente, antigamente, futuramente* – em frases, procedendo-se depois às alterações necessárias nos tempos verbais que nelas ocorrem. Esta atividade, a única dentro deste modelo de exercício, não tem qualquer relação com o estudo dos advérbios no manual, o que lhe retira parte da sua produtividade didática.

Quadro I.2.5 - Categoria II - Classes e subclasses de palavras: advérbio de tempo; conjunção subordinativa temporal

Fonte: *Novo Português em linha*, 5.º e 6.º anos (escola urbana); *Em Directo*, 5.º e 6.º anos, (escola semiurbana); *Passa Palavra*, 5º ano e *Na Ponta da Língua*, 6.º ano (escola não urbana).

Manuais 5.º e 6.º anos	Textos explicativos	Exercícios
Escola não urbana	«As palavras invariáveis <i>hoje, aqui, muito, lindamente</i> são advérbios. Nesta classe, há várias subclasses que recebem o nome da circunstância ou de outra ideia que expressam.» (6.º ano; p. 237) « (...) com as palavras destacadas foi possível relacionar as frases entre si. A estas palavras que servem para relacionar duas orações chamamos conjunções.» (6.º ano, p. 249)	<ul style="list-style-type: none"> • Classificar palavras sublinhadas em frases. Ex: “Agora não queres entrar.” (6.º ano, p. 108) • Completar frases com as conjunções adequadas (é fornecida a conjunção <i>quando</i>) (6.º ano, p. 153)
Escola semiurbana	«Os advérbios são palavras invariáveis que modificam o sentido dos verbos, de adjectivos e de outros advérbios.» (6.º ano, p. 93)	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar/classificar advérbios de tempo em frases. (6.º ano, p.93)
Escola urbana	«Os advérbios são palavras invariáveis que modificam ou intensificam o sentido dos verbos, dos adjectivos e de outros advérbios ou ainda de toda uma frase.» (6.ºano, p. 90) «As conjunções são palavras invariáveis que servem para articular/ligar frases ou elementos semelhantes da mesma frase.» (6.º ano, p. 132)	<ul style="list-style-type: none"> • Copiar e completar provérbios/frases com advérbios e locuções adverbiais / conjunções e locuções subordinativas (entre outros, de tempo). (6.ºano, p.93, p.193) • Juntar duas frases simples por meio de uma conjunção, formando uma frase complexa. (é fornecida a conjunção <i>quando</i>) (p. 139)

Os advérbios e locuções adverbiais de tempo e as conjunções subordinativas temporais são abordados apenas no 6.º ano e de forma superficial. São definidos com critérios morfosintáticos e nocionais: advérbios e conjunções são palavras invariáveis, os primeiros modificam ou intensificam o sentido de outras palavras, as segundas articulam frases ou elementos da mesma frase. Não há qualquer referência a valores temporais ou aspetuais e o termo *classe* encontra-se omissa na definição. A introdução deste termo na própria definição facilitaria a compreensão de que os advérbios e as conjunções são conjuntos de palavras que, por partilharem propriedades morfológicas, sintáticas e/ou semânticas, podem ser agrupadas numa mesma categoria, a das palavras invariáveis, e, por regra análoga, em subcategorias distintas.

O trabalho sobre as duas classes de palavras não cumpre o princípio da transversalidade do funcionamento da língua, relativamente aos domínios Ouvir/Falar, Ler e Escrever, que as

orientações do PLPEB aconselham. Em raros exercícios descontextualizados, que funcionam como atos isolados sobre conhecimento gramatical, os alunos devem identificar e classificar advérbios e completar frases com advérbios e conjunções.

Quadro I. 2.6 - Categoria III – Oração subordinada temporal

Fonte: *Novo Português em linha*, 5.º e 6.º anos

Manuais 5.º e 6.º anos	Textos explicativos	Exercícios
Escola urbana	«As conjunções subordinativas ligam frases, uma das quais está subordinada, ou seja, dependente da outra. As conjunções subordinativas introduzem as frases subordinadas. <i>Quando saíram, foram ao cinema.</i> » (6.º ano, p. 132)	<ul style="list-style-type: none"> Transformar duas frases simples numa frase complexa, com uma oração subordinada introduzida por conjunção subordinativa temporal (6.º ano, p. 139)

A oração subordinada temporal é superficialmente abordada apenas num dos seis manuais, não sendo fornecido qualquer texto explicativo sobre a sua referência temporal na frase complexa. O manual de 6.º ano da escola urbana – *Novo Português em linha* – apresenta um exercício relativo a esta categoria. Trata-se de usar, numa questão isolada, a conjunção subordinativa temporal como articulador interfrásico.

Quadro I.2.7 - Categoria IV – Funções sintáticas: Complemento circunstancial de tempo

Fonte: *Novo Português em linha*, 5.º e 6.º anos (escola urbana); *Em Directo*, 5.º e 6.º anos, (escola semiurbana); *Passa Palavra*, 5º ano e *Na Ponta da Língua*, 6.º ano (escola não urbana).

Manuais 5.º e 6.º anos	Textos explicativos	Exercícios
Escola não urbana	«As palavras ou expressões que, nas frases, indicam as circunstâncias de tempo e lugar desempenham a função de complementos circunstanciais.» (6.º ano, p. 203)	<ul style="list-style-type: none"> Alargar frases, acrescentando-lhes um complemento circunstancial de tempo. (6.º ano, p. 68)
Escola semiurbana	Estas expressões, que acrescentam informações à acção do verbo, indicando seja o lugar em que ocorreu, seja o tempo em que aconteceu, seja, ainda, o modo como se realizou, exercem na oração a função de complementos circunstanciais. (6.º ano, p. 219)	<ul style="list-style-type: none"> Classificar complementos circunstanciais de tempo em frases. (6.º ano, p. 219)
Escola urbana	«Os complementos circunstanciais são representados por advérbios ou expressões que exprimem as circunstâncias em que decorre a acção: tempo, lugar e modo. (...) O complemento circunstancial de tempo completa a frase, respondendo à pergunta quando? e indica o momento em que se realiza a acção.» (6.º ano, p. 84)	<ul style="list-style-type: none"> Analisar sintacticamente uma frase, identificando o complemento circunstancial de tempo. (6.º ano, p.96)

A função sintática de complemento circunstancial de tempo, tal como a de lugar e a de modo, é definida segundo critérios nocionais e sintáticos, à semelhança do que acontece com as definições de advérbio e conjunção, na categoria II. Os complementos circunstanciais de tempo são identificados como “palavras, expressões” ou são “representados por advérbios ou expressões”. O termo “circunstância” ocorre, em duas das definições, como o definidor de

“circunstancial”: “exprimem as circunstâncias [tempo] em que decorre a acção”; “nas frases, indicam as circunstâncias de tempo”. A noção mais associada ao complemento circunstancial de tempo é a de que completa informação: “acrescentam informações à acção do verbo, indicando... o tempo em que aconteceu”, “indica o momento em que se realiza a acção”, “completa a frase, respondendo à pergunta **quando?**”. Quanto ao nível frásico onde o complemento circunstancial desempenha a sua função sintática, as definições oscilam entre integrá-lo na frase, na oração ou omitir a informação: “nas frases ... desempenham a função de complementos circunstanciais”; “exercem na oração a função de complementos circunstanciais”.

Num conjunto escasso de exercícios, os alunos realizam dois tipos de atividades sobre o complemento circunstancial de tempo: identificam e classificam sintaticamente este grupo; alargam uma frase, acrescentando-lhe um complemento circunstancial de tempo.

Mais uma vez, à semelhança do que acontece na abordagem da categoria II, o trabalho sobre a função sintática de complemento circunstancial de tempo não cumpre o princípio da transversalidade do funcionamento da língua que as orientações metodológicas do PLPEB preconizam.

Quadro I.2.8 - Categoria V – Tempo da narrativa

Fonte: *Novo Português em linha*, 5.º e 6.º anos (escola urbana); *Em Directo*, 5.º e 6.º anos (escola semiurbana); *Passa Palavra*, 5º ano e *Na Ponta da Língua*, 6.º ano (escola não urbana).

Manuais 5.º e 6.º anos	Textos explicativos	Exercícios
Escola não urbana	«O texto narrativo caracteriza-se por uma sucessão de acções relacionadas entre si, que se desenvolvem ao longo do tempo e ocorrem num determinado espaço.» «O TEMPO indica o momento (do dia, do mês, do ano, da estação do ano, da noite...) em que as ACÇÕES se desenrolam.» (5.º ano, p.223)	<ul style="list-style-type: none"> • Completar frase com informação relativa à localização no tempo: <i>Esta história passa-se à hora de....</i> (5.º ano, p. 43) • Indicar quando se passam os acontecimentos narrados num texto. (6.º ano, p. 26)
Escola semiurbana	«Narração: Momento de avanço na acção: há desenrolar de acontecimentos. O elemento mais importante é o verbo. O tempo verbal mais utilizado é o pretérito perfeito.» (6.º ano, p.53)	<ul style="list-style-type: none"> • Construir uma narrativa, localizando a acção no tempo. (5.º ano, p. 45) • Completar um quadro com frases seleccionadas num texto, organizando-as de acordo com a ordem dos acontecimentos na história. (5.º ano, p. 212) • Indicar quando se inicia a acção de uma narrativa. (6.º ano, p. 51)
Escola urbana	«Localizar no tempo é informar sobre o momento ou momentos em que se dão determinados acontecimentos. Podemos referir, por exemplo, a hora, a parte do dia (manhã, tarde, noite), o dia da semana, o mês, o ano, a década, o século, a época histórica, enfim, todos os dados que indicam quando a acção se passa ou se passou.» (5.º ano, p. 38) «Uma narrativa é um texto em que um narrador conta uma história real ou inventada, geralmente localizada num espaço (local) e num tempo (momento) diferenciados.» (6.º ano, p. 30)	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar três momentos num texto narrativo e atribuir um título a cada um deles. (5.º ano, p. 81) • Ordenar três momentos, de acordo com a sequência que apresentam num conto. (6.º ano, p. 54)

A par da categoria I, a categoria V é a que oferece um maior número de textos explicativos e de exercícios para os alunos em todos os manuais. O tempo da narrativa é entendido à luz do texto do PLPEB: localizar o texto narrativo no tempo é “informar sobre o momento ou momentos em que se dão determinados acontecimentos”, é “referir... todos os dados que indicam quando a acção se passa ou se passou”. A localização no tempo é, assim, reduzida à localização temporal da acção na narrativa. Curiosamente, no manual de 5.º ano da escola não urbana – *Passa Palavra* –, apresenta-se uma questão sobre a localização no tempo dos acontecimentos apresentados numa notícia²⁹, que não está incluída no índice de conteúdos, em nenhuma das categorias I a VI. Será de crer que esta omissão se deva ao facto de se restringir o estudo da localização temporal à localização de acções no texto narrativo.

Os valores temporais sobre que incidem os exercícios que integram o tempo da narrativa não são exclusivamente de localização temporal; em três dos manuais, em articulação com as questões de localização da acção no tempo, encontram-se questões que dizem respeito à duração da acção.

No manual de 6.º ano da escola semiurbana relaciona-se ainda a seleção de tempos verbais com a macroestrutura do texto narrativo. Liga-se a narração, enquanto momento de avanço da acção, ao uso do pretérito perfeito e a descrição, enquanto momento de pausa na acção, ao uso do pretérito imperfeito. Esta explicação é operacionalizada depois num exercício, onde os alunos devem identificar a narração e a descrição em três excertos de um texto.

Os exercícios dos seis manuais podem ser distribuídos em três grandes tipos de questões: a localização/duração da acção ou de acções no tempo; a ordenação de sequências que seguem o desenrolar dos acontecimentos no texto; a identificação dos três momentos sequenciais, num texto narrativo – introdução, desenvolvimento, conclusão.

Apenas um dos exercícios apresentados no manual de 5.º ano da escola não urbana invoca uma perspetiva integrada e mais marcadamente semântica de abordagem do tempo. Trata-se de preencher com marcadores temporais os espaços num texto. O exercício pressupõe um conceito alargado da categoria gramatical Tempo, que se explicita na própria instrução como “escolher a expressão de tempo mais adequada”, e que permite incluir na resposta diferentes classes de palavras, diferentes expressões e orações de valor temporal.

²⁹ «Indica a parte do texto que responde à pergunta “Quando” » (p. 152)

Quadro I.2.9 - Categoria VI – Circunstância de tempo na situação de comunicação que determina a produção de um texto (tempo do discurso)Fonte: *Passa Palavra*, 5.º ano e *Na Ponta da Língua*, 6.º ano (escola não urbana.)

Manuais 5.º e 6.º anos	Textos explicativos	Exercícios
Escola não urbana	---	<ul style="list-style-type: none"> • Colocar os verbos de um texto (fornecidos no Infinitivo) no Presente do Indicativo, na 1.ª pessoa do singular. Reformular depois o texto, com os mesmos verbos no Presente do indicativo na 3.ª pessoa do singular. Detectar o que distingue os dois textos. (5.º ano, p.59) • Comprovar que o relato dos acontecimentos no texto é feito em dois momentos distintos. (6.º ano, p. 101)

Na categoria VI não é fornecido, em nenhum dos manuais, qualquer texto explicativo sobre a “circunstância de tempo na situação de comunicação que determina a produção de um texto”. Tendo em conta o que se passa relativamente às categorias I a V, onde o texto do PLPEB é respeitado em todos os manuais, é de estranhar esta omissão, dado tratar-se de um processo de operacionalização do Funcionamento da língua, expressamente referido no texto programático do 2.º ciclo. Apesar da inexistência de qualquer texto explicativo sobre o assunto, o manual de 5.º ano da escola não urbana apresenta um exercício, cuja resolução permite chamar a atenção dos alunos para a oposição que a enunciação do discurso, na 1.ª ou na 3.ª pessoas, pode estabelecer, relativamente à circunstância de tempo que determina a produção do texto. Também no manual de 6.º ano da mesma escola se apresenta uma questão que envolve o tempo da história e o tempo do discurso. Contudo, no plano diegético, a referida questão levanta várias dúvidas do ponto de vista da localização temporal das situações identificadas no texto.

O Quadro I.2.10 resume a informação dos quadros anteriores, no que respeita à explicação considerada dominante nas categorias de abordagem do Tempo que ocorrem nos manuais. No caso da categoria III, trata-se da única explicação disponível. Em cada categoria, fornece-se o número de exercícios apresentados.

Quadro I.2.10 - Explicação dominante nas categorias de abordagem do tempo e número total de exercícios em cada categoria

Fonte: *Novo Português em linha*, 5.º e 6.º anos (escola urbana); *Em Directo*, 5.º e 6.º anos, (escola semiurbana); *Passa Palavra*, 5º ano e *Na Ponta da Língua*, 6.º ano, (escola não urbana).

	I	II		III	IV	V	VI
Manuais 5.º e 6.º anos	O tempo verbal indica o tempo da ação.	Os advérbios são palavras invariáveis que modificam o sentido dos verbos, adjetivos ou outros advérbios.	As conjunções são palavras que servem para relacionar/ligar orações, frases.	As conjunções subordinativas introduzem as frases subordinadas.	Os complementos circunstanciais são representados por advérbios ou expressões que indicam as circunstâncias (de tempo) em que decorre a ação	O TEMPO da narrativa indica o momento em que as ações se desenrolam.	---
Escola não urbana	55	5		---	7	22	2
Escola semiurbana	8	2		---	1	8	---
Escola urbana	15	2		1	4	9	---

A observação dos dados permite concluir que existe um visível desequilíbrio no número de exercícios propostos para as seis categorias, evidenciando o fraco peso de algumas delas na programação das atividades ao longo do ciclo. São as categorias III – Oração subordinada temporal – e VI – Circunstância de tempo na situação de comunicação que determina a produção de um texto (tempo do discurso) – que apresentam a menor frequência ou a total omissão de exercícios nos manuais. São também estas as categorias onde os textos explicativos são praticamente inexistentes.

É manifesta a diferença entre o número de atividades propostas para a categoria I, nos manuais da escola não urbana, relativamente às outras escolas. O acréscimo de questões na categoria I deve-se, sobretudo, ao treino da conjugação de verbos, no manual do 6.º ano, sendo o item “um verbo irregular por dia” a principal razão do elevado número dos exercícios.

Os manuais da escola semiurbana são os que oferecem menos textos explicativos e o mais reduzido número de exercícios em cada categoria. Na verdade, comparando-os com os das outras escolas, dir-se-ia que, ao longo do ciclo, todas as categorias que diretamente se relacionam com a abordagem do tempo tiveram um peso muito fraco na programação das atividades.

A análise dos seis manuais justifica os seguintes comentários com os quais se procura responder à questão inicialmente colocada:

1. As seis categorias identificadas são trabalhadas de forma desagregada em todos os manuais, o que reproduz a desarticulação dos conteúdos do PLPEB que dizem respeito à abordagem das questões do Tempo. A título de exemplo, no manual da escola semiurbana, os conteúdos gramaticais que precedem e seguem o trabalho sobre a construção da narrativa – categoria V – onde se especificam as categorias *tempo, espaço, personagens, ação* – são, respetivamente, o parágrafo e o período, os tipos e formas de frase. Quanto ao tempo verbal, apesar de ser definido na Flexão verbal, como tempo da ação, só posteriormente é objeto específico de trabalho na sequência didática dedicada ao estudo do texto informativo.
2. Nos diferentes manuais, o tempo verbal é reduzido ao “tempo da acção”, a localização temporal é reduzida à localização temporal da ação e a localização temporal da ação é reduzida à “localização temporal da acção na narrativa”.
3. Define-se o tempo verbal como o “tempo da acção” e, quando se transita para o plano do texto, não se estabelece qualquer relação entre este “tempo da acção” e a localização temporal da ação no texto narrativo, tornados o único tipo de situações e o único tipo de textos selecionados para localizar no tempo.
4. A opção metodológica de reduzir o estudo do tempo à localização da ação da narrativa no tempo testemunha o respeito pelo único documento oficial consagrado nos diferentes manuais, o texto do PLPEB.

Tendo em conta os textos explicativos e as questões canónicas que compõem os exercícios nos diferentes manuais, localizar a ação de um texto narrativo no tempo pode significar apenas localizar “o conjunto das suas acções” no tempo e não diferentes ações do texto narrativo no tempo. Além disso, pelas questões apresentadas e pelos exemplos que acompanham os textos explicativos dos manuais, essa localização pode ser entendida como uma operação emergente apenas no primeiro dos três “momentos” da narrativa, a Introdução. Este panorama reproduz a abordagem do tempo no PLPEB, consagrada pela tradição da narratologia de cariz estruturalista.

5. No estudo do texto narrativo, não há referência explícita à relação que pode ser estabelecida entre o tempo da história e o tempo do discurso, tal como não há referência às circunstâncias de tempo e espaço da situação de comunicação que determina a produção de um texto. Este aspeto da análise aparece referido no PLPEB, nos processos de operacionalização do Funcionamento da Língua, para os 2.º e 3.º ciclos. Contudo, na totalidade dos manuais apenas duas questões a tratam.

6. Quanto às classes e subclasses de palavras que denotam valores temporais, ou não são objeto de estudo ou são-no de forma incipiente.
7. A única função sintática a que se atribui referência temporal, o complemento circunstancial de tempo, é superficialmente tratada e o estudo da oração subordinada temporal com a função de estabelecer uma referência temporal na frase complexa é omissa.
8. Pese embora a indicação metodológica explícita, no texto do PLPEB, de que o trabalho sobre o funcionamento da língua deve ser transversal aos domínios Ouvir/falar, Ler e Escrever, os breves e soltos exercícios que se encontram nos manuais, quer sejam sobre o advérbio e a conjunção, neles incluídos o advérbio de tempo e a conjunção subordinativa temporal, quer sejam sobre as funções sintáticas na frase ou sobre a estrutura da frase simples e complexa relevam, sobretudo, de uma abordagem superficial e pouco rigorosa da “anatomia interna da língua”, na expressão de Carlos Lomas, em *Cots. et al* (2007), talvez apenas com o fito de fornecer aos professores a desejada justificação de programa cumprido, no que respeita a itens gramaticais.

Em conclusão, e regressando à questão que deu origem a esta análise:

O que fornecem estes manuais aos professores sobre o estudo do tempo para a sua prática pedagógica com os alunos?

Todos os manuais fornecem exercícios, na periferia da leitura de um texto literário ou paraliterário, que abordam o tempo, trabalhado de forma desagregada, nas seis categorias elencadas. Em diferentes unidades didáticas, todos os manuais apresentam questões, onde o estudo do tempo põe em relevo o seu tratamento não unificado, implicando uma perspetiva redutora, por vezes superficial e pouco rigorosa, da abordagem das categorias linguísticas nele implicadas.

2.1.4 Breve análise da abordagem do tempo em algumas gramáticas escolares

O PLPEB e os manuais analisados refletem o tratamento das questões do tempo adotado nas gramáticas tradicionais do português. Nestas gramáticas, os valores temporais não são objeto de estudo e a expressão do tempo não é tratada de forma unificada (Viegas, 1996). Na generalidade, os meios lexicais e gramaticais que permitem exprimir o tempo e, especificamente a localização temporal, são sujeitos a dois tipos de abordagem:

- são desagregados e estudados de forma não relacionada, integrando classes e subclasses distintas de base morfológica ou sintática;

- não são objeto de estudo, como é o caso do tempo de referência – deítica e anafórica – e da localização temporal numa ordem cronológica de simultaneidade, anterioridade ou posterioridade relativamente a esse tempo de referência.

As gramáticas consultadas tiveram como critério de escolha a explicitação da sua conformidade à TLEBS, versão de 2004, dado que, tal como o DT, envolve um trabalho específico de estudo e reformulação de termos e conceitos do PLPEB e do CNEB/LMEB, podendo motivar os professores a socorrer-se de gramáticas pedagógicas. Como foi já referido, este trabalho não chegou a ser concretizado pelas professoras envolvidas no trabalho de campo, que não consideraram a TLEBS como documento de referência. Nesse sentido, a análise muito breve que a seguir se apresenta das gramáticas pedagógicas pontualmente consultadas, diz apenas respeito ao tratamento da expressão linguística do tempo.

Das quatro gramáticas consultadas³⁰, apenas a *Gramática da Língua Portuguesa – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário* aborda a questão do tempo de forma integrada. Nesta gramática, define-se o tempo como categoria gramatical, no capítulo “Classes de Palavras”. Aí se faz o estudo do verbo, relacionando depois, no subcapítulo Semântica frásica, o estudo dos valores temporais de anterioridade, simultaneidade e posterioridade com esta categoria. Na mesma gramática, no capítulo “O Texto Escrito”, apresenta-se como um dos critérios da textualidade a coesão temporo-aspetual, diretamente dependente da compatibilidade entre informação sobre a localização temporal e informação aspetual. Contudo, não é explicitada qualquer relação entre a coesão temporo-aspetual e os valores temporais ou a categoria Tempo abordados, respetivamente no capítulo das Classes de Palavras e no subcapítulo da Semântica frásica.

2.1.5 Enfoque na expressão do tempo e na localização temporal

Como foi referido na Contextualização do estudo, no Capítulo 1, nas provas de aferição e exames dos três ciclos de Ensino Básico, recorre-se a critérios de classificação da expressão escrita dos alunos que explicitamente incidem sobre questões de referência temporal na

³⁰ Amorim, C. & Sousa, C (2006). *Gramática da Língua Portuguesa - 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto: Areal
Azeredo, O. et al. (2006). *Da comunicação à Expressão – Gramática Prática de Português, Língua Portuguesa (3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário)*. Lisboa: Lisboa Ed.
Martins, A. (2008). *Gramática Aplicada - Língua Portuguesa*. (3.º Ciclo do Ensino Básico). Porto: Porto Editora.
Oliveira, L. & Sardinha, L. (2005). *Saber Português hoje – Gramática Pedagógica da Língua Portuguesa (3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário)*. Lisboa: Didática Editora.

progressão e estruturação dos textos (Gave – ME: Provas de aferição – 2008³¹), e que têm implicações na coesão e coerência textuais (Gave – ME: Exames – 2008³²): “Respeito pelas coordenadas de enunciação (tempo, espaço, pessoa) adotadas inicialmente.”

Estes critérios são, de um modo geral, concordantes com as definições apresentadas no DT, sobre os conceitos de referência deítica e de deixis, de coesão e coerência textuais.

Ora, se a expressão linguística do tempo, referenciado às coordenadas de enunciação, com implicações diretas na coesão e coerências textuais, é objeto de avaliação externa no texto de escrita compositiva dos alunos do Ensino Básico, ela é praticamente omissa nas propostas de atividades para os alunos, como a análise dos manuais o demonstrou. Também os dados da participação dos professores em situação formal e informal de formação, a análise das respostas do inquérito nacional sobre o ensino da Língua Portuguesa, já referido no Capítulo 1,³³ e os dados recolhidos junto das professoras que participaram no trabalho de campo em 2007-2008 comprovam que este aspeto da abordagem do tempo só raramente é objeto específico de ensino. O discurso e a prática pedagógica das professoras invocam, tanto na produção quanto na reprodução dos saberes sobre a abordagem do Tempo, o texto dos manuais adotados em cada uma das escolas e, pontualmente, o texto do PLPEB. Contudo, os alunos revelam dificuldades na expressão linguística do tempo, nos planos morfosintático, lexical, semântico, discursivo e textual, quando se observam os resultados das suas respostas nos exercícios com diferentes graus de estruturação, bem como na produção de textos narrativos. Estes aspetos são detalhadamente analisados nos capítulos 2, 3 e 4 da Parte IV.

A situação aqui apresentada justifica que, a montante da avaliação externa em final de ciclo, haja investimento num trabalho sobre o desenvolvimento da competência de Conhecimento explícito da língua, concretamente sobre a expressão linguística do Tempo, envolvendo valores temporais e aspetuais, e sobre as relações desse trabalho com os desempenhos dos alunos, verificáveis na coesão e na coerência dos textos escritos que produzem.

O trabalho sobre a categoria gramatical Tempo envolve noções específicas de tempo e aspeto que estão diretamente relacionadas com os planos da Morfologia, das Classes de Palavras, da Sintaxe, da Semântica, do Texto e do Discurso. Ora, os processos de operacionalização para

³¹ Provas de aferição de Língua portuguesa de 4.º e 6.º anos, de 2008: Critérios de classificação, (<http://bi.gave.min-edu.pt/exames/exames/provas/260/?listProvas> consultado em 07-08-2013).

³² Exame de Língua Portuguesa de 9.º ano, de 2008- 22, Critérios de classificação (<http://bi.gave.min-edu.pt/exames/exames/eBasico/640/?listProvas> consultado em 07-08-2013).

³³ Os resultados das respostas do questionário estão incluídos no estudo preparatório da revisão dos Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico: Duarte, R. (coord.). (2008) *Posição dos docentes relativamente ao ensino da Língua Portuguesa*. Lisboa: ME-DGIDC.

abordar gramaticalmente o Tempo, que se encontram no PLPEB e que são reproduzidos nos manuais, seguem uma via semasiológica de abordagem da língua – da forma para o sentido –, das classes e categorias pré-definidas para a determinação dos seus sentidos (Dubois et al., 1973), (Galisson & Coste, 1976). Nessa orientação, privilegia-se o estudo isolado de formas e categorias de que “flexão verbal”, “complemento circunstancial de tempo” ou “tempo da narrativa” são exemplo, ficando a expressão de noções como localização temporal, expressão do tempo, localização em anterioridade, simultaneidade, posterioridade fragmentadas em classes, secções e em unidades didáticas diversificadas, como ficou demonstrado pela análise dos manuais.

Como foi antes referido, os documentos oficiais de enquadramento do trabalho de campo foram o PLPEB, o CNEB/LMEB e o DT. Contudo, é o texto do PPEB, homologado em 2009, que reflete a opção epistemológica do Projeto LP_TIC, a instância do trabalho de campo onde se concretizou a participação dos alunos de três turmas de Língua Portuguesa de 6.º ano, cada uma numa diferente escola.

Na perspetiva adotada, apoiada pelo DT e pelo PPEB, defende-se que, em vez de se partir exclusivamente das categorias e das classes, se valorizem os elementos dessas classes, bem como a relação de dependência que entre si estabelecem. A expressão do tempo e a sua relação com o aspeto, a identificação de marcadores temporais, de relações temporais, a localização temporal em função do momento da enunciação e a localização temporal em função de um tempo de referência distinto do momento da enunciação, a localização temporal referenciada às coordenadas de enunciação definidas na entrada dos textos e a localização temporal referenciada a tempos de referência estabelecidos na própria linearidade dos textos, as relações temporais de anterioridade, simultaneidade e posterioridade são instrumentos de um dispositivo didático de análise da língua no qual o Tempo tem o estatuto de categoria linguística e gramatical.

A expressão linguística do tempo, referenciado às coordenadas de enunciação, bem como a localização temporal das situações – estados e eventos, segundo o DT – nas sequências de enunciados que compõem o texto (qualquer que seja a sua tipologia) podem ser objeto de aprendizagem, treino e avaliação em sala de aula. O recurso a meios lexicais e gramaticais, a usos de tempos verbais concordantes entre si, a verbos auxiliares, a criação de nexos temporais por associação de grupos preposicionais, adverbiais, nomes de tempo, orações subordinadas ou coordenadas, a utilização de conetores e marcadores temporais constituem, com outras possibilidades disponíveis na língua, um dispositivo gramatical e didático que permite configurar situações de aprendizagem significativas para os alunos. A operacionalização deste

dispositivo pressupõe que, a par de uma abordagem semasiológica do tempo linguístico – da forma para o sentido – que parte das categorias e classes gramaticais para estudar as características morfológicas, sintáticas ou semânticas relativas ao tempo, haja investimento na sua abordagem onomasiológica, que parte dos valores de localização temporal para as formas de expressão desses valores – do sentido para a forma – na linha de análise dos fenómenos linguísticos apresentada por Hjelmslev (1966).

Considera-se que a articulação das vias semasiológica e onomasiológica de abordagem dos fenómenos linguísticos pode constituir uma mais-valia didática na abordagem das questões do Tempo linguístico. Este aspeto será desenvolvido na apresentação do quadro teórico.

Síntese da Parte I

Os capítulos 1 e 2 da Parte I contextualizam o estudo desenvolvido na investigação apresentada sobre a expressão do tempo em textos de alunos, perspectivada no âmbito da relação da Linguística com a Didática, e enquadram a intervenção no terreno numa metodologia de investigação ação.

O Capítulo 1 é dedicado à contextualização da investigação ação e está organizado em 4 secções: Introdução, Objetivos, Questões de partida e delimitação do tema, Papel da formação de professores no desenvolvimento do estudo.

Na introdução, são delineadas as principais opções teóricas e metodológicas que orientaram a investigação. Apresenta-se o objeto de estudo, a categoria gramatical Tempo, enquanto conteúdo para tratamento didático no Ensino Básico, com foco principal de abordagem nos planos da Semântica e da Linguística do texto. Refere-se a emergência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e da Internet, no acesso ao ensino explícito de alguns aspetos desta categoria gramatical, em sala de aula, com base na metodologia adotada no trabalho de campo, que decorreu no ano letivo de 2007–2008. Identificam-se, em seguida, os dois objetos específicos de estudo da investigação: (i) a descrição de padrões de uso do português, em dois *corpora* de textos da tipologia narrativa produzidos por alunos do 6.º ano do Ensino Básico, diretamente relacionada com a identificação de dificuldades desses alunos, tendo em conta a localização temporal de situações; (ii) a metodologia adotada na experimentação de materiais de ensino e de aprendizagem, em aulas de Português, que se constituíram em instrumentos de análise dos *corpora* de textos dos alunos ou funcionaram em articulação com eles.

Introduz-se depois o ponto de partida das opções teóricas que orientaram o estudo da categoria gramatical Tempo, que se encontra na *Gramática Simbólica do Português*, de Óscar Lopes (1971), onde o *tempo* é apresentado como uma ordenação relativa ao presente, permitindo a relação de ordem arrumar cronologicamente os factos, em anterioridade, simultaneidade ou posterioridade, relativamente a um ponto de uma reta orientada. O tempo gramatical baseia-se nessa relação de ordem que se opera entre dois termos, sendo um deles sempre, direta ou indiretamente, o tempo presente da fala ou do discurso. Dá-se relevo ao facto de a noção de tempo gramatical estar sempre relacionada com a de pessoa verbal. No quadro da semântica, em que desenvolve a sua abordagem do Tempo, o autor defende que todos os elementos, classes, subclasses e relações gramaticais, da morfologia à sintaxe, que têm a ver com o tempo gramatical devem ser objeto de estudo global.

Nas opções teóricas e metodológicas, adota-se globalmente o conceito de competência que se encontra definido no documento *Programa de Português do Ensino Básico*³⁴ (Reis, coord. 2009), de que se destaca a competência de Conhecimento explícito da língua, definida como a capacidade para sistematizar de forma refletida “unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correção do erro” (p.16), que assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos.

Privilegia-se o trabalho didático baseado na articulação de competências e defende-se uma abordagem autónoma da categoria gramatical Tempo, na competência de Conhecimento explícito da língua, a par de uma abordagem transversal às outras competências, especificamente, à competência de Escrita, sobre a qual a presente investigação se focaliza. Aponta-se o facto de no trabalho de campo se ter procurado concretizar o ensino global desta categoria, orientado para a relação entre os planos da Morfologia, das Classes de Palavras, da Sintaxe, Lexical e Semântico, Discursivo e Textual que integram a competência de Conhecimento Explícito da Língua e estão referenciados aos domínios e subdomínios do Dicionário Terminológico 2008 (DT).

Nas opções metodológicas, defende-se que as TIC e a Internet são um poderoso recurso para o trabalho sobre este fragmento da gramática, podendo mesmo constituir-se numa ferramenta cognitiva ao serviço da aprendizagem dos alunos.

Na secção 2 do Capítulo 1 identificam-se os quatro objetivos da investigação. Dois deles são objetivos gerais: (i) justificar a emergência do ensino explícito, e tanto quanto possível integrado, da categoria gramatical Tempo e da sua relação com o aspeto, no 2.º ciclo do Ensino Básico; (ii) contribuir para a partilha de uma metodologia de ensino do Português que contemple o uso das TIC e da Internet, por parte de professores e alunos, na abordagem de aspetos da gramática, especificamente os que envolvem a expressão do tempo, e na produção escrita.

O terceiro objetivo, que decorre dos dois primeiros, é o objetivo nuclear da investigação ação e emerge do diálogo entre a Linguística e a Didática: **descrever padrões de uso da língua, em sequências textuais narrativas, por alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico, com vista a identificar algumas das suas dificuldades, na localização temporal de situações.**

A descrição de padrões de uso da língua e a identificação de dificuldades na expressão linguística do tempo apoia-se na utilização de um instrumento de análise de dados, cujas

³⁴ Este programa veio substituir os *Programas de Língua Portuguesa* de 1991 (PLPEB), a partir do ano letivo de 2011-2012.

categorias, relativamente ao sistema de valores temporais, se relacionam globalmente com a localização temporal, deítica e anafórica, em sequências textuais da tipologia narrativa, com enfoque particular nas relações entre o tempo gramatical e a pessoa verbal e entre o tempo verbal e as expressões adverbiais de tempo.

O quarto objetivo tem os contornos de um conjunto de intenções para possível desenvolvimento futuro: a partir da elaboração de materiais de ensino e de aprendizagem sobre a expressão do tempo, da descrição de padrões de uso da língua com vista a identificar dificuldades dos alunos na localização temporal de situações, pretende-se contribuir para o estudo das implicações do ensino explícito de termos e conceitos gramaticais de Tempo na coesão e coerência dos textos escritos dos alunos.

Na secção 3 do Capítulo 1, equacionam-se as questões que delimitaram o tema da investigação.

A questão de partida da investigação ação está diretamente relacionada com o quarto objetivo apresentado:

Em que medida o ensino explícito da categoria gramatical Tempo pode contribuir para melhorar a coesão e a coerência dos textos produzidos por alunos do 2.º ciclo do ensino básico?

Esta questão encontra fundamentação no estudo *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa* (Duarte & Rodrigues, coord. 2008), incidindo sobre resultados recolhidos em trabalhos realizados em turmas de 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. Encontra igualmente fundamentação na observação direta de textos narrativos escritos por alunos do 2.º ciclo, que evidenciam dificuldades na expressão do tempo, nomeadamente na explicitação de relações temporais de anterioridade, posterioridade e simultaneidade, em relação a um tempo de referência ou perspetiva. Estas dificuldades podem ter implicações na coerência e na coesão textual dos textos produzidos.

Decorrentes da primeira questão, três outras, diretamente relacionadas com a análise dos desempenhos dos alunos, se tornaram emergentes na concretização do estudo:

- (i) Como se reflete na expressão do tempo o domínio que os alunos têm do tempo gramatical e da sua relação com a pessoa verbal?*
- (ii) De que modo exprimem os alunos a localização temporal das situações nos textos, face às coordenadas de enunciação definidas?*
- (iii) De que modo exprimem a localização temporal das situações, na linearidade de cada texto?*

Finalmente, na secção 4, refere-se o papel da formação de professores de Português, realizada entre 1997 e 2008, na determinação da metodologia de trabalho adotada, em 2007-2008, na intervenção no terreno e na justificação, em grande medida, da escolha do tema da investigação ação. A utilização das TIC e de plataformas de ensino e aprendizagem a distância, ao serviço da formação de professores, para a realização de cursos e fóruns temáticos sobre questões diretamente relacionadas com a gramática e o texto, contemplando experiências de trabalho colaborativo, revelou-se uma opção metodológica modelar que foi adaptada na prática didática com os alunos.

Dá-se relevo à plataforma Moodle, enquanto ambiente virtual de aprendizagem, que foi uma mais-valia para os alunos das turmas que participaram no trabalho de campo da investigação ação. A metodologia utilizada no trabalho de campo desenvolveu-se em processos cíclicos de conceptualização e utilização de recursos de ensino, recolha e análise de dados para melhorar os recursos de ensino e recomeço da sua aplicação no Projeto LP_TIC – Língua Portuguesa e Tecnologias de Informação e Comunicação, a instância do trabalho de campo onde se concretizou a participação dos alunos das três turmas de Português de 6.º ano, cada uma numa diferente escola, no ano letivo de 2007-2008.

Os resultados da formação de professores forneceram igualmente um produtivo contributo, relativamente às opções teóricas que orientaram a abordagem didática dos conceitos de texto e de gramática e, particularmente, em relação à escolha do tema da investigação, o estudo da expressão do Tempo em textos dos alunos.

Assim, quanto ao conceito de gramática, privilegia-se, na investigação ação, a relação da gramática com a competência gramatical, a capacidade para utilizar os recursos gramaticais da língua e, numa aceção alargada do conceito de gramática em contexto educativo, relaciona-se gramática com conhecimento explícito, conhecimento intuitivo da língua e funcionamento da língua – “os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento.” (Duarte 2008: 17). Valoriza-se ainda a dimensão do ensino normativo da gramática, que está expressa no PPEB, no sentido que lhe é atribuído por C. Reis (2007: 240), “como ponto de partida para a revalorização da gramaticalidade do idioma”. No PPEB, a competência de Conhecimento Explícito da Língua envolve tanto o conhecimento refletido que os falantes têm dos processos gramaticais da língua, quanto a capacidade que têm para os utilizar de acordo com a norma do português padrão, identificando e corrigindo erros, com base no conhecimento dessa norma.

Adota-se, assim, o paradigma de abordagem da gramática numa dimensão instrumental, porque explorada ao serviço de um melhor desempenho no português oral e escrito, e como objeto de

estudo em si mesmo, implicando o seu ensino explícito o desenvolvimento da consciência linguística com objetivos cognitivos que envolvem treino do pensamento analítico e aprofundamento e sistematização do conhecimento da língua (Duarte 2008: 16).

No que respeita o conceito de *texto*, acolhe-se no estudo a definição que dele se encontra no Dicionário Terminológico (DT), de que se seleciona o núcleo que reflete a abordagem linguística, pragmática e discursiva do texto:

O texto é prototipicamente uma sequência autónoma de enunciados, orais ou escritos, de extensão variável (...), com um princípio e um fim bem delimitados.

(...) A coesão, a coerência, a progressão temática, a metatextualidade, a relação tipológica, a intertextualidade e a polifonia são as principais propriedades configuradoras da textualidade. (DT³⁵)

Perfilha-se igualmente a perspetiva de J. Fonseca (1992), no entendimento do sentido equivalente que nos dá dos termos texto e discurso. Adota-se ainda o conceito de texto definido por Hjelmslev (1971), que considera que o facto linguístico imediato não é a língua, mas o texto, enquanto processo. Para este autor, *texto* é a *expressão* linguística de um *conteúdo*, termo que utiliza para substituir *significação*.

Por último, são particularmente relevantes na escolha e desenvolvimento do tema que constitui o objeto de estudo da investigação ação os contributos das experiências de formação de professores, especificamente as que envolveram a participação nos fóruns do GramÁTICa.pt, o recurso virtual para apoio sobre questões de funcionamento da língua, que funcionou no sítio da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação, de setembro de 2006 a julho de 2010. Ao longo de quatro anos, as questões envolvendo o subdomínio da Semântica e o domínio da Análise do discurso Pragmática e Linguística textual foram quase inexistentes nos fóruns temáticos, na Plataforma Moodle, não se tendo registado quaisquer questões sobre a categoria gramatical Tempo, ou questões com ela direta ou indiretamente relacionadas, refletindo trabalho direto com alunos.

Chama-se a atenção para os dados de um inquérito nacional realizado em 2008, sobre a facilidade e a dificuldade na atualização, pelo Dicionário Terminológico, de conteúdos do funcionamento da língua. Esses dados encontram-se reunidos no estudo *Posição dos docentes relativamente ao ensino da Língua Portuguesa*. Chama-se igualmente a atenção para um questionário do GramÁTICa.pt sobre o mesmo tema. Inquérito e questionário mostram que os conteúdos e termos identificados pelos professores, à semelhança do que acontece com as questões colocadas nos fóruns temáticos, incidem, sobretudo, em conteúdos de funcionamento

³⁵ <http://dt.dgicd.min-edu.pt/> (consultado em 5-08-13).

da língua com relação direta a domínios e subdomínios, a termos e a conceitos do DT, relativamente aos quais os professores já trabalharam ou onde se sentem mais seguros a trabalhar, como acontece relativamente à Morfologia, às Classes de palavras e à Sintaxe. Por um lado, estes três domínios têm sido historicamente mais valorizados pela gramática tradicional e encontram-se referenciados nos programas em vigor até 2009, por outro, os manuais consultados, considerados documentos auxiliares privilegiados da ação didática, no trabalho de campo desenvolvido, têm espelhado igualmente esta opção.

Pelos resultados do estudo referido, mostra-se que a categoria gramatical Tempo não tem sido objeto de estudo sistemático e refletido nas aulas de Português. Contudo, os critérios de classificação da expressão escrita, adotados pelo Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), nas provas de aferição e exames, assentam no pressuposto de que os alunos devem ser capazes de escrever textos coesos e coerentes, localizando no tempo as situações que descrevem e relatam e respeitando as coordenadas de enunciação (tempo, pessoa e lugar) que definem na entrada desses textos.

Estes conceitos relacionam-se diretamente com a produção de texto “conforme à gramática da língua”, tal como é preconizado pela definição de competência Escrita apresentada no PPEB. Aponta-se o facto de a reduzida atenção dada pelos professores ao trabalho sobre a categoria gramatical Tempo na ação didática ter justificado a emergência do seu estudo.

O Capítulo 2 da Parte I é dedicado ao enquadramento da intervenção no terreno efetuada no ano letivo de 2007-2008, no que respeita a textos oficiais e documentos auxiliares da ação didática. Está organizado em cinco secções: 1. Programas de 1991 (PLPEB), Currículo Nacional do Ensino Básico de 2001 (CNEB), Língua Materna na Educação Básica de 1997 (LMEB) e Dicionário Terminológico de 2008 (DT); 2. A abordagem do Tempo no PLPEB 1991, no CNEB 2001 /LMEB 2001 e no Dicionário Terminológico de 2008; 3. A abordagem do Tempo nos manuais adotados nas escolas envolvidas no trabalho de campo; 4. Breve análise da abordagem do tempo em algumas gramáticas escolares; 5. Enfoque na expressão do tempo e na localização temporal.

O trabalho de campo é enquadrado por cinco documentos oficiais: os *Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico* (1991) (PLPEB), o *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* (2001) (CNEB), em associação com o documento a que se reporta, *Língua Materna na Educação Básica – competências nucleares e níveis de desempenho* (Sim-

-Sim, I. *et al.* 1997) (LMEB), o *Dicionário Terminológico* (2008)³⁶ (DT), e o *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis, C. (Coord). 2009) (PPEB).

A referência ao PPEB é concretizada na Parte II do estudo, com a apresentação do quadro teórico, uma vez que este texto, não sendo um normativo em vigor, no ano letivo de 2007-2008, reflete, contudo, a opção epistemológica que fundamenta o trabalho desenvolvido.

Associados aos documentos oficiais, são igualmente considerados os seis manuais escolares adotados nas três escolas onde decorreu o trabalho de campo, enquanto os textos auxiliares da ação didática privilegiados pelas professoras de Português das três turmas que nele participaram. Apresenta-se ainda uma muito breve análise de quatro gramáticas pedagógicas, no que respeita o tratamento da expressão linguística do tempo. Essa brevidade da análise é justificada pelo facto de as gramáticas não terem sido mencionadas por nenhuma das professoras, enquanto objeto de consulta sobre a categoria gramatical Tempo.

Na secção 1 do Capítulo 2, caracterizam-se os quatro documentos elencados – o CNEB e a LMEB, em associação, dado que o primeiro se reporta ao segundo. O PLPEB e o CNEB/LMEB são caracterizados em termos de princípios estruturantes, conteúdos e orientações metodológicas para a prática docente. O DT é caracterizado, enquanto instrumento de referência para o ensino, que fixa os termos e respetivas definições, envolvendo categorias de carácter metalinguístico, metatextual e metadiscursivo. Chama-se a atenção para as dificuldades que a gestão articulada do PLPEB e do CNEB/LMEB podem colocar aos professores, dado que foram concebidos segundo lógicas diferentes, recorrendo a diferentes terminologias e propondo distintas metodologias. O primeiro documento privilegia domínios, objetivos gerais, conteúdos e processos de operacionalização de conteúdos, no segundo, defende-se o desenvolvimento de cinco competências a alcançar no final da educação básica – Compreensão do Oral, Leitura, Expressão oral, Expressão escrita, Conhecimento explícito – em função das quais se organizam objetivos de desenvolvimento, desempenhos e experiências de aprendizagem. A maior clivagem entre ambos diz respeito à perspetiva de abordagem do funcionamento da língua e da gramática. O CNEB/LMEB considera o Conhecimento explícito como uma competência no mesmo plano das outras quatro, exigindo trabalho autónomo, no PLPEB, o Funcionamento da Língua não tem estatuto de domínio, em pé de igualdade com os domínios Ouvir/Falar, Ler, Escrever, para cada um dos quais se apresenta uma lista de conteúdos associados a processos de operacionalização. Em dois objetivos gerais, de um total de vinte e dois, e nas orientações metodológicas do PLPEB considera-se que os processos de

³⁶ Trata-se da versão revista da TLEBS, de janeiro de 2008.

operacionalização elencados no Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão – devem ser encarados apenas como objetivos instrumentais ao serviço dos três domínios considerados.

Refere-se a situação previsível de o discurso pedagógico do professor encontrar justificação para se construir de forma oscilante entre a dimensão dos domínios, dos conteúdos e dos processos de operacionalização do PLPEB e a dimensão das competências, dos desempenhos e das experiências de aprendizagem do CNEB/LMEB, ficando ainda à sua responsabilidade a atualização dos termos e conceitos do Funcionamento da Língua / Conhecimento explícito, à luz do DT. Destes documentos oficiais, o PLPEB foi considerado pelas três professoras envolvidas no trabalho de campo como o único de carácter normativo e apenas uma das professoras referiu a consulta pontual do CNEB/LMEB, não tendo o DT sido objeto de consulta por nenhuma delas.

A análise dos textos oficiais sob escrutínio teve o objetivo de responder à seguinte questão:

Apoiando-se nos textos oficiais, de que se espera que o professor fale aos alunos, quando utiliza o termo tempo, no discurso pedagógico que enquadra a sua prática pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa do 2.º ciclo?

O resultado do cotejo dos textos do PLPEB, do CNEB/LMEB e do DT evidencia as seguintes diferenças:

- contrariamente ao DT, o PLPEB e o CNEB/LMEB não incluem na categoria Tempo conceitos como tempo de referência – deítico e anafórico – nem os valores temporais de simultaneidade, anterioridade e posterioridade da localização temporal. Também não evidenciam, pelos processos de operacionalização e desempenhos elencados, nem sugerem nas indicações metodológicas uma abordagem didática unificada do Tempo linguístico, integrando os planos da Morfologia, das Classes de palavras, da Sintaxe, da Semântica e do Discurso e Texto;
- o PLPEB inclui a localização da ação da narrativa no tempo, na lista de conteúdos do domínio LER, sem sugestão da sua articulação com o tratamento do Tempo, enquanto categoria gramatical;
- o CNEB/LMEB indica que deve ser feita a descoberta, identificação e sistematização de sequências de tempos e modos verbais exigidos em frases complexas, mas não relaciona esta operação com a localização temporal das situações nos textos.

Com a análise dos seis manuais de Língua Portuguesa de 5.º e 6.º anos, adotados nas escolas onde se desenvolveu o trabalho de campo, procurou-se elucidar a seguinte questão:

O que fornecem estes manuais aos professores sobre o estudo do tempo, para a sua prática pedagógica com os alunos?

A análise contemplou seis categorias de abordagem do Tempo, enquadradas pelo texto do PLPEB: I Tempo verbal (distinção de formas verbais – tempos, modos e forma nominais – e flexão de verbos); II Classes e subclasses de palavras: advérbio de tempo; conjunção subordinativa temporal; III Oração subordinada temporal; IV Funções sintáticas: complemento circunstancial de tempo; V Tempo da narrativa; VI Circunstância de tempo na situação de comunicação que determina a produção de um texto (tempo do discurso).

Os resultados da análise comparativa dos manuais permitiram extrair as seguintes conclusões:

Os seis manuais abordam o Tempo, trabalhando as seis categorias elencadas de forma desagregada, e fornecem os exercícios na periferia da leitura de um texto literário ou paraliterário. É visível o desequilíbrio, quanto ao número de exercícios propostos para as categorias I e V, ao longo do 2.º ciclo, no manual de uma das escolas (não urbana), relativamente aos manuais das outras duas escolas (urbana e semiurbana). O tempo verbal é reduzido ao “tempo da acção” mas, quando se transita do plano do funcionamento da língua para o plano da análise de texto, não se estabelece qualquer relação entre este “tempo da acção” e a localização temporal da ação no texto narrativo, tornados o único tipo de situações e o único tipo de textos eleitos para localizar no tempo. Por outro lado, localizar a ação de um texto narrativo no tempo pode significar apenas localizar “o conjunto das suas ações” no tempo e não diferentes ações das sequências narrativas. Este panorama reproduz a abordagem do tempo no PLPEB, consagrada pela tradição da narratologia de cariz estruturalista.

Em diferentes unidades didáticas, todos os manuais apresentam questões, onde o estudo do tempo põe em relevo o seu tratamento não unificado, com uma abordagem, por vezes superficial e pouco rigorosa, das categorias linguísticas nele implicadas, que reproduz a desarticulação de conteúdos do PLPEB que dizem respeito à abordagem da categoria gramatical Tempo e a perspectiva de certa forma redutora dessa abordagem.

No final do Capítulo 2, chama-se a atenção para os resultados da análise das respostas dos alunos em textos da tipologia narrativa produzidos na prova de aferição de 2008, levada a cabo na presente investigação, que revelam dificuldades na expressão linguística do tempo, nos planos morfosintático, lexical, semântico, discursivo e textual. Esta situação justifica que, a montante da avaliação externa em final de ciclo, haja investimento no trabalho sobre a expressão linguística do tempo, envolvendo valores temporais e aspetuais, e sobre as relações

desse trabalho com os desempenhos dos alunos, verificáveis na coesão e na coerência dos textos escritos que produzem.

PARTE II -

QUADRO TEÓRICO

Capítulo 1 - Categoria gramatical Tempo

« ...les formes temporelles viennent d'abord à nous – et
nous reviennent – à travers les textes. »

Harald Weinrich, *Le temps*

Neste capítulo, procurarei estabelecer relações entre termos e conceitos inscritos no quadro teórico adotado no tratamento linguístico da categoria gramatical Tempo e os correspondentes termos e conceitos utilizados no Dicionário Terminológico (2008), DT, enquanto documento oficial de referência para a leitura dos *Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico* (1991) – PLPEB –, do *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* (2001) – CNEB –, do *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis, C. (Coord). 2009) – PPEB e das *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico* (2012) – (MCPEB)³⁷.

A abordagem relacional de termos e conceitos contribuiu para a seleção de categorias gramaticais, textuais e operativas que deram origem à construção de instrumentos de análise dos *corpora* de textos dos alunos de 6.º ano que, direta ou indiretamente, participaram no estudo empírico. Esta opção levou em conta o necessário diálogo entre a Linguística e a Didática e a consequente exigência de distância crítica entre ambos os campos. A relação dialógica entre a abordagem teórica dos termos e conceitos linguísticos e a abordagem com fins didáticos do DT, que se tenta concretizar nas diferentes secções do capítulo, reflete a perspectiva do pluralismo epistemológico em que o trabalho se posiciona. De um lado está a procura de fundamentação teórica para selecionar categorias linguísticas de análise, em textos da tipologia narrativa que envolvem a avaliação de desempenho dos alunos na expressão do tempo, do outro lado a intenção de contribuir para a abordagem didática da categoria gramatical Tempo, com enfoque no seu ensino explícito.

A apresentação, a descrição de dados e os resultados da aplicação dos instrumentos de análise dos *corpora* de textos dos alunos concretiza-se nos capítulos 2, 3 e 4, da Parte IV deste trabalho.

1.1 Alguns pressupostos linguísticos e didáticos

No estudo deste fragmento da gramática, segui a via onomasiológica de abordagem da língua, do sentido para a forma, perspectivada a partir do plano da frase e dos enunciados, enquanto «“porções” de discurso emitidas pelos sujeitos falantes em determinados contextos discursivos e situacionais» (Duarte & Brito, 2003: 181), que se alarga ao plano do texto, a macroestrutura onde se concretiza a análise dos *corpora* de textos produzidos pelos alunos.

Em português, à semelhança do que se passa nas outras línguas com expressão morfológica verbal de tempo, a localização temporal das situações descritas nas frases é determinada pelo tempo verbal, embora os advérbios, as expressões adverbiais de tempo, certas construções

³⁷ As *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico* (MCP), em vigor desde 2012 e referenciadas ao PPEB, não serão objeto de análise neste trabalho.

temporais e diferentes meios lexicais tenham essa mesma função. Ora, uma vez que as noções temporais e aspetuais não são expressas por uma única forma verbal simples ou composta, antes coexistem e estão especificadas em componentes diferentes num enunciado, onde se articulam com outros meios de expressão do tempo, na perspetiva onomasiológica, parte-se da categoria gramatical Tempo e dos valores de localização temporal que lhe estão associados para inventariar as regularidades formais correspondentes, em diferentes planos do funcionamento da língua: Morfológico, Sintático, Lexical e Semântico, Discursivo e Textual. Deste modo, a análise dos *corpora* de textos e a produção dos materiais didáticos utilizados no Projeto LP_TIC, um dos segmentos do estudo empírico de que se ocupa a Parte III do trabalho, são perspetivadas segundo a via onomasiológica de abordagem do tempo, expresso nos textos de diferentes formas, muitas vezes associadas.

Uma vez inventariados os valores temporais e os meios lexicais e gramaticais utilizados para a sua expressão, a organização e distribuição desses valores em classes gramaticais supõe a adoção da via semasiológica de análise. No termo do trabalho, prevê-se que os quadros de distribuição de valores e de classes gramaticais facultem a leitura cruzada da informação, perspetivada segundo as duas vias, onomasiológica e semasiológica.

Ao longo do texto adoto dois termos – *tempo adverbial* e *tempo verbal* – que considero de pertinência didática no estudo da categoria gramatical Tempo. São termos de carácter operativo que funcionam como um interface gramatical entre a via onomasiológica e a via semasiológica. Cada um destes termos reenvia para o respetivo subsistema de valores temporais envolvidos na expressão do tempo.

Com o termo *tempo adverbial* designo o conjunto de meios lexicais que, na globalidade, apresentam as propriedades morfossintáticas e semânticas dos advérbios de tempo com valores de localização temporal. O *tempo verbal* é entendido no sentido que lhe é atribuído no DT: “categoria morfossintática dos verbos, realizada por flexão”. Segundo Oliveira (2003: 129), os tempos verbais são a forma “mais comum de marcar a localização temporal”. O *tempo adverbial* concorre, tal como o *tempo verbal*, para o valor temporal das proposições.

1.2 Um ponto de partida: a expressão do tempo nos textos

A expressão do tempo manifesta-se nos textos, enquanto combinatória temporal de recursos lexicais e gramaticais. O conceito de combinatória temporal, apresentado na teorização de H.

Weinrich³⁸ (1973) sobre o estudo do tempo nos textos, é configurado como um instrumento de carácter operativo, no quadro da Linguística textual. Envolve um conjunto de regras que permitem estabelecer regularidades distribucionais agrupadas em duas categorias de combinatórias gramaticais, a do tempo verbal com a da pessoa verbal e a do tempo verbal com a do advérbio, e regularidades agrupadas em duas classes de transições temporais, transições simples, envolvendo tempos verbais, e transições compostas, envolvendo tempos verbais e advérbios.

Para este autor, o estudo sobre a problemática do tempo, que, de uma certa forma, se deverá constituir como um fragmento da gramática, deve refletir o facto de que as formas temporais chegam até nós, em primeira mão, pelos textos. A citação que abre a entrada deste capítulo e que aqui se retoma na sua formulação mais completa explicita-o de forma iniludível.

Il faudra bien qu'à son aboutissement notre recherche sur la problématique du temps se présente, d'une certaine façon, comme fragment d'une grammaire. Mais cette grammaire se doit de refléter ce fait fondamental que les formes temporelles viennent d'abord à nous – et nous reviennent – à travers les textes. (Weinrich, 1973: 13).

A teoria de Weinrich tem pontos em comum com a teoria dos níveis de enunciação do discurso de Benveniste (1966). Para os dois autores, os diferentes recursos linguísticos utilizados na expressão do tempo nos textos permitem o estabelecimento de configurações combinatórias, envolvendo dois planos de enunciação distintos: o plano do *comentário* (*commentaire*) e o plano da *narrativa* (*récit*), segundo Weinrich; o plano do *discurso* (*discours*) e o plano da *história* (*histoire*), segundo Benveniste (1966).

A teorização destes autores, particularmente a de Benveniste, tem sido divulgada no campo da didática das línguas; nesse sentido, adoto ao longo do capítulo os termos *discurso* e *narrativa*³⁹, dada a sua utilização no discurso pedagógico, nomeadamente em textos de referência para o ensino e a aprendizagem do Português⁴⁰.

Segundo Weinrich (1973: 263), o sistema verbal dispõe de tempos verbais que, em associação com as pessoas verbais e ainda com palavras e expressões da classe dos advérbios que mantêm relações estruturais com os tempos verbais, opera na forma de combinatórias temporais, mais

³⁸ Weinrich (1973) titula este estudo *Tempus* e adota “Tempus”, que compara ao termo “tense”, em inglês, para referir, de forma inequívoca, “tempo verbal” e “tempos verbais”. Nos manuais escolares alemães consultados, destinados ao ensino do alemão língua materna e do inglês, no ensino secundário, o termo adotado para designar “tempos verbais” é “Zeitformen”.

³⁹ Apesar de reconhecer validade a algumas das críticas que têm sido tecidas à teorização de Benveniste.

⁴⁰ Cf. ME-DGIDC (2010). *Metas de aprendizagem, 3.º ciclo*. (<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/>, consultado em 22-08-2013).

marcadamente inscritas no plano do discurso, ou mais marcadamente inscritas no plano da narrativa.

Na sua abordagem da combinatória temporal nos textos, Weinrich (*idem*: 259 e segs.) refere a função de expansão temporal que é fornecida pelos advérbios de tempo ou por palavras e expressões com valor adverbial de tempo que se associam aos tempos verbais, expandindo os tempos a que estão estruturalmente aparentados e precisando igualmente os seus valores. O autor designa de orientação comunicacional (*guidage communicationnel*) esta função fornecida pela relação combinatória do tempo verbal com localizadores temporais adverbiais, integrando os valores assim agrupados na noção mais geral de consecução narrativa (*consécution narrative*). Tempo verbal e tempo adverbial podem combinar-se dando origem a transições temporais compostas. Como sublinha Weinrich (1973: 272), traços como “retrospeção” e “narrativa”, próprios da significação do pretérito mais-que-perfeito, enquanto afixo morfológico temporal, podem ser enriquecidos num texto quando combinados com o adverbial “na véspera”.

O conceito de consecução narrativa envolve uma conceção alargada da relação entre verbo e advérbio de tempo, implicando o estudo das combinações do tempo verbal com o tempo adverbial, na perspetiva das transições temporais que ocorrem num texto.

Temps et adverbes ne se combinent pas seulement dans le cadre de la phrase, mais par-delà, ils s’associent, dans le texte, à d’autres temps et à d’autres adverbes. J’ai essayé d’en rendre compte, pour les temps du moins, en introduisant la perspective des transitions temporelles. Mais les adverbes ont leur place dans cette articulation textuelle, ce qui ne va d’ailleurs pas sans implications méthodologiques; car on ne se contentera plus de savoir avec quel temps un adverbe est combiné, mais dans quelles transitions temporelles il entre (Weinrich, 1973: 273).

Analisei a expressão do tempo nos *corpora* de textos dos alunos, mais especificamente a expressão da localização temporal, a partir do conceito de combinatória temporal e de transição temporal, utilizando um dispositivo concetual de análise que opera a partir do plano da frase e da própria predicação e se estende ao plano do texto.

Justifica-se a escolha deste dispositivo de análise, dada a robustez já demonstrada no estudo de um subdomínio de valores temporais do português, delimitado pela noção de localização temporal expressa por meios lexicais, especificamente os meios adverbiais, neles incluído o subsistema da datação⁴¹ (Viegas, 1996).

⁴¹ Em construções de **datação**, o intervalo onde se localiza a situação descrita pode ser identificado através de um localizador temporal adverbial com Nome de Calendário (a) ou é fornecida no contexto a data que permite identificar o intervalo em que se inclui o tempo de enunciação (b).

(a) Em 6 de Agosto de 1945, a bomba atómica foi lançada sobre Hiroxima.

(b) “Primeira bomba atómica foi lançada há 50 anos sobre Hiroxima.” (*Público*, destaque, 6/8/95, antetítulo, p.3.)

Nesta opção, tenho em conta, por um lado, o entendimento de que o texto e o discurso, «são o produto da concatenação coesiva e coerente de frases e de enunciados» (DT), por outro, perfilho as considerações de F. Oliveira (1995) sobre a relação entre a estrutura temporal das frases e a estrutura temporal do discurso:

Para determinar a estrutura temporal de um discurso, é importante ter presente que as entidades que se estão a classificar de acordo com as suas propriedades temporais são frases usadas em contexto (*idem*: 1).

É da frase, ou do conjunto de frases produzidas num contexto específico, face a coordenadas enunciativas de pessoa, tempo e lugar, que emergem o discurso e o texto, este último marcado pela sua característica de sequência linguística autónoma.

Operando no plano da análise dos *corpora* de textos, e tendo em conta a produção dos conteúdos educativos que foram utilizados no trabalho de campo, especificamente no Projeto LP_TIC, procurei aplicar a combinatória temporal, segundo o modelo de Weinrich (1973), incorporando nessa configuração o verbo com a sua estrutura argumental, enquanto predicador ou palavra predicativa por excelência (Duarte & Brito, 2003: 183). A predicação dá origem à representação elementar de uma situação ou estado de coisas contemplando o tempo verbal e os meios lexicais de expressão do tempo que com ele se combinam, nomeadamente advérbios, nomes, expressões adverbiais de tempo e construções temporais de valor adverbial. Como foi antes referido, opto por designar globalmente estes meios lexicais por tempo adverbial, quando, na sua denotação estão envolvidos apenas valores de localização temporal.

O dispositivo teórico adotado na abordagem da localização de situações no tempo foi balizado pelo DT, quanto a termos e conceitos linguísticos e gramaticais, dado que, como já foi referido antes, a principal incidência do trabalho envolve a didática da língua e uma vez que o DT é um documento de referência dos textos oficiais em vigor para o ensino do Português, desde 2006-2007.

1.3 Aspetos de descrição semântica de Tempo e Aspeto

Como foi referido na Parte I, na contextualização do estudo, o ponto de partida para a abordagem didática da categoria gramatical Tempo e da sua relação com o Aspeto encontra-se na *Gramática Simbólica do Português*, onde O. Lopes (1971: 221) apresenta o tempo como ordenação de intervalos relativa ao presente e define aspeto como a expressão quantificada de qualquer processo (*idem*: 223).

A apresentação das duas categorias permite distingui-las, quanto à forma como operam na determinação dos valores temporais. O tempo diz respeito à ordenação de unidades

descontínuas que se relacionam entre si, o aspeto tem a ver com a estrutura temporal interna das situações. As categorias gramaticais Tempo e Aspeto são complementares na determinação da estrutura temporal do discurso, tal como o são na estrutura temporal de cada texto, enquanto entidade de “âmbito e funcionamento transfrásico”, (DT).

A abordagem aqui apresentada das duas categorias gramaticais é abrangente e esquemática. Ainda que ambas tenham pontos em comum, concorrendo de forma articulada para o cálculo da localização temporal das situações descritas nas frases e nos textos, o foco da atenção, na análise dos *corpora* de textos dos alunos e na construção dos conteúdos educativos, centra-se nos valores de localização temporal mais diretamente relacionados com a categoria gramatical Tempo.

Parti das características definidoras apresentadas por F. Oliveira (2003), na *Gramática da Língua Portuguesa* sobre Tempo linguístico e Aspeto, relacionando essas características apresentadas com as definições de Tempo e Aspeto no DT.

O subsistema de valores temporais que me proponho abordar diz respeito à localização de situações no tempo, entendido como relação de ordem que permite arrumar cronologicamente os factos relativamente ao presente, numa reta orientada do passado para o futuro (Lopes, 1971).

No estudo dos valores de localização temporal nas línguas naturais, adoto o sistema de tratamento do tempo apresentado em Kamp & Reyle (1993), com as modificações propostas em Peres (1993), que incorporam a proposta de Reichenbach (1947), igualmente adotada por Oliveira (2003). A caracterização dos localizadores temporais adverbiais segue de perto as propostas apresentadas em Viegas (1996) e o estudo dos valores de localização temporal intrínsecos à categoria Aspeto, tem em conta as tipologias de predicados propostas em Vendler (1967), Moens & Steedman (1988) e Kamp & Reyle (1993).

1.3.1 Tempo

O subdomínio de valores temporais do português sob análise nesta secção está delimitado, no plano concetual, pela noção de **localização temporal**, por oposição à **duração**, à **frequência** e à **quantificação** sobre eventos e, no plano da expressão linguística, pela seleção de meios lexicais de expressão do tempo, nomeadamente os meios adverbiais – o tempo adverbial –, em articulação com meios gramaticais, especificamente o tempo verbal. Na perspetiva que adoto, a localização temporal cobre valores tradicionalmente tratados sob as designações de “tempo” e de “aspeto”. Não estão contudo sob análise os meios gramaticais de expressão do tempo,

intrínsecos ao sistema verbal – flexão e verbos auxiliares, mais diretamente relacionados com o aspeto.

Na generalidade, considera-se que o *tempo* é uma ordenação de intervalos numa reta, o eixo do tempo, que se orienta do passado em direção ao presente e do presente em direção ao futuro, o que tem como consequência considerar-se que os tempos verbais se articulam em três domínios, o passado, o presente e o futuro.

No eixo do tempo, é possível arrumar cronologicamente os factos, ou situações, em anterioridade, simultaneidade ou posterioridade, relativamente a um ponto que é tomado como tempo de referência. Conceptualiza-se esse ponto no eixo do tempo como um intervalo, dado associar-se ao tempo a dimensão da duração.

No DT define-se Tempo como «categoria gramatical que localiza temporalmente o que é expresso numa predicação». Por sua vez, a predicação é definida como a atribuição de propriedades a uma entidade ou o estabelecimento de relações entre entidades. As propriedades definidoras da predicação são explicitadas no DT pelos seguintes exemplos que as acompanham:

- (i) o João é alto. (atribui-se ao João a propriedade de "ser alto", i.e., faz-se uma predicação sobre "o João")
- (ii) a Ana viu o cometa. (estabelece-se uma relação entre "a Ana" e "o cometa", i.e., estabelece-se uma relação predicativa entre estas duas expressões).

Segundo Peres & Moia (1995: 21), as predicções completas envolvem informações que podem ser integradas nos sistemas do Tempo, do Aspeto e da Polaridade, no que diz respeito à realidade que a linguagem representa, e no subsistema do Modo, no que respeita a “aspetos da atitude do falante perante as proposições que formula”.

Na configuração das combinatórias temporais, utilizadas enquanto instrumentos operativos de análise dos *corpora* de textos dos alunos, a predicação esteve na origem da escolha das unidades de análise. A predicação completa integra as propriedades definidoras do Tempo e é uma função básica da linguagem verbal, a par da referência, função com a qual se combina para dar origem a conteúdos proposicionais. A predicação pode ser realizada por predicadores ou expressões predicativas verbais, adjetivais, nominais, por grupos preposicionais ou adverbiais. O predicador abrange a atribuição de propriedades a entidades ou o estabelecimento de relações entre entidades e, tal como os exemplos citados do DT evidenciam, são os verbos os predicadores por excelência.

O verbo, enquanto núcleo lexical de uma frase ou oração, seleciona elementos, os argumentos⁴², variáveis ou lugares que, sintaticamente, correspondem ao sujeito, aos complementos e ao predicativo, cuja presença é essencial para a boa formação das frases. Quanto à informação sobre os valores de localização temporal que são objeto de análise nos textos, ela encontra-se sintaticamente expressa no predicado, podendo os meios lexicais expressos, enquanto tempo adverbial, ser constituintes com a função sintática de modificador⁴³ ou predicativo do sujeito.

O número e a natureza dos argumentos de um verbo dependem da tipologia aspetual desse verbo, tendo em conta a sua informação lexical, a informação gramatical fornecida pelos afixos flexionais, bem como a contribuição de outros elementos com os quais se combina nas orações e nas frases, nomeadamente os verbos auxiliares e determinadas estruturas de quantificação. Na secção 1.3.2 apresentam-se algumas características gerais da tipologia aspetual dos verbos.

Na configuração da combinatória temporal utilizada na construção do instrumento de análise dos *corpora* de textos dos alunos, foi adotado o conceito de predicação realizada por predicadores verbais ou por expressões predicativas, em que um predicador com a função sintática de predicativo do sujeito se combina com verbo copulativo⁴⁴. A predicação constituiu a unidade nuclear de análise. A partir da predicação foram segmentadas as orações e as frases de onde se selecionaram os grupos verbais com núcleo verbal ou complexo verbal flexionado em tempo, sendo o tempo verbal e a pessoa verbal duas categorias específicas que integraram o instrumento de análise dos textos.

A opção por analisar o tempo verbal é concordante com o reconhecimento de que esta categoria é o marcador típico da localização temporal em línguas como o português, uma perspetiva que encontra fundamentação em Partee (1973: 604), quando afirma que qualquer oração completa contém um tempo verbal, quer contenha ou não uma palavra ou expressão adverbial de tempo, e, tal como já foi referido antes, em Oliveira (2003: 129), que destaca os tempos verbais como a forma “mais comum de marcar a localização temporal”.

Tive igualmente em consideração a relação da pessoa verbal com o tempo verbal e a do tempo verbal com o tempo adverbial, face às coordenadas de enunciação, dada a intenção de analisar dois planos distintos no texto narrativo, o plano do discurso e o plano da narrativa. A relação do

⁴² O conceito de argumento foi importado do Cálculo de Predicados de 1ª ordem, onde começou a ser utilizado para descrever as propriedades lexicais dos verbos, Duarte & Brito (2003: 182, n.4).

⁴³ O termo *Modificador*, utilizado no DT, que integra o constituinte com a função sintática de Predicado, cobre o conceito de “Função sintática desempenhada por constituintes não selecionados por nenhum elemento do grupo sintático de que fazem parte”. Na Nomenclatura Gramatical Portuguesa corresponde-lhe o Complemento circunstancial.

⁴⁴ Na frase *A festa foi ontem*, o predicativo do sujeito “ontem” combina-se com o verbo copulativo.

tempo gramatical com a coordenada enunciativa de pessoa pode ser um marcador de rutura entre esses dois planos do texto. No exemplo (1), extraído de um *corpus* de análise, o “eu” da enunciação situa-nos de imediato no ponto de rutura entre o plano do discurso e o plano da narrativa.

(1) Este episódio deu-se há dois anos antes de o meu gato morrer. (MT_01_TIC)

No DT são identificados os seguintes meios gramaticais e lexicais de expressão do tempo: flexão verbal⁴⁵; verbos auxiliares⁴⁶, grupos adverbiais ou preposicionais⁴⁷, orações temporais⁴⁸, ordem relativa entre orações coordenadas copulativas⁴⁹. Todos estes meios contribuem para a construção dos valores de localização temporal das situações descritas nas frases que compõem os textos, podendo o tempo ser expresso, como já foi antes referido, por vários destes meios de forma associada. Nesse sentido, são perspetivados no mesmo plano, na determinação da localização temporal das situações. Neste trabalho, e na senda de Partee (1973), entendo que o Tempo gramatical das frases e dos enunciados que compõem um texto é determinado pelo tempo verbal – afixos flexionais dos verbos na sua forma simples ou dos auxiliares que com eles se combinam em complexos verbais – que pode associar-se ao tempo adverbial. Privilegiei, contudo, na análise o tempo adverbial cujos meios lexicais de expressão podem ser agrupados na categoria dos localizadores temporais adverbiais de que se ocupa a secção 1.3.4.

1.3.1.1 Subteoria bidimensional dos valores de tempo

É a partir da teoria de tratamento dos valores de tempo definida por Reichenbach (1947) e retomada por Kamp & Reyle (1993), com as modificações propostas em Peres (1993), que se dimensiona o estudo da localização temporal das situações descritas nos textos dos alunos, com focalização especial na relação do tempo verbal com o tempo adverbial.

No quadro da Teoria das Representações do Discurso (DRT), Kamp & Reyle (1993: 593 e segs.) propõem um sistema de tratamento do tempo nas línguas naturais que integra dois componentes funcionando de forma articulada: a subteoria de propriedades aspetuais, que inclui distinções entre valores aspetuais básicos e derivados e a subteoria bidimensional dos

⁴⁵ Exemplos do DT: Localização temporal (oposição presente/passado) expressa através da morfologia verbal:

A Maria está em casa. / A Maria esteve em casa.

⁴⁶ Localização temporal (oposição presente/futuro) expressa através de verbo auxiliar:

A Maria está em casa. / A Maria vai estar em casa.

⁴⁷ Localização temporal (oposição presente/futuro) expressa através de grupos preposicionais e adverbiais:

A Maria está em casa [agora/neste momento]. / A Maria está em casa [amanhã à tarde/na próxima sexta].

⁴⁸ Localização temporal expressa através de oração temporal:

A Maria nasceu [quando os alemães entraram em Paris]. / A Maria nasceu [antes de os alemães entrarem em Paris].

⁴⁹ Localização temporal (ordenação entre situações) expressa através da ordenação de orações:

O Pedro chamou-me e eu olhei. / Eu olhei e o Pedro chamou-me.

valores de tempo, que incorpora a teoria de tratamento dos tempos verbais proposta por Reichenbach (1947: 287-298). Segundo a proposta deste autor, apresentada por Oliveira (2003: 131-132), a localização das situações no eixo do tempo é feita relativamente a três momentos essenciais: o **ponto da fala** (F), que coincide com o tempo da fala ou do discurso, o **ponto do evento** (E), que diz respeito ao tempo da situação descrita na frase, e o **ponto de referência** (R) que é o ponto intermédio a partir do qual se localiza a situação descrita. A autora fornece exemplos para o português, onde cada verbo – operando como um predicador com os seus argumentos – flexiona num diferente tempo verbal do subsistema do indicativo, permitindo apresentar na forma de diagrama diferentes relações entre os três momentos F, E e R. O Quadro II.1.1 apresenta as frases que utiliza como exemplos, acompanhadas pelos diagramas que representam as eventualidades descritas por verbos flexionados no presente, no pretérito perfeito e no pretérito mais-que-perfeito composto.

Quadro II.1.1. - Localização de situações no eixo do tempo: subsistema do indicativo

Fonte: Oliveira (2003)

(i) <i>A Maria vive no Porto.</i>	<p>presente</p> <p>E, R, F</p>	A situação descrita sobrepõe-se ao tempo da fala (F). Há coincidência dos três pontos: da fala; do evento; de referência.
(ii) <i>O Pedro partiu ontem.</i>	<p>pretérito perfeito</p> <p>E, R F</p>	O tempo do evento (E) ocorre num tempo anterior ao tempo da fala (F). Há coincidência de dois pontos: do evento (E); de referência (R).
(iii) <i>O Pedro tinha saído quando a Maria telefonou.</i>	<p>pret. mais-q-perfeito comp.</p> <p>E R F</p>	As duas situações descritas são anteriores ao tempo da fala (F), sendo a <i>saída</i> anterior ao <i>telefonema</i> . Não há coincidência de pontos. <i>Quando a Maria telefonou</i> é o ponto de referência (R) de <i>tinha saído</i> , o tempo do evento (E).

As frases (i) e (ii) dos exemplos expressam uma relação temporal deíctica, porque diretamente referenciada ao tempo da fala. Na frase (iii), todas as situações descritas são de um tempo passado em relação ao tempo da fala, ao qual estão indiretamente referenciadas. Nesse sentido, a situação descrita por *tinha saído* funciona anaforicamente em relação ao tempo de referência, *quando a Maria telefonou*, e, por sua vez, a situação descrita por *quando a Maria telefonou* funciona anaforicamente em relação ao tempo da fala.

O tempo verbal permite assim o estabelecimento de relações de ordem entre três pontos no eixo do tempo. Um dos pontos é o tempo da fala, estando os outros dois pontos, o ponto do evento e o ponto de referência sempre, diretamente ou indiretamente, ligados a este tempo da fala ou do discurso.

Reichenbach (1947) extrapolou a análise dos tempos simples para a dos tempos compostos, como é exemplo a frase (iii), tratando todos os tempos verbais como exprimindo pares de relações temporais: F, R (tempo da Fala, tempo de Referência); R, E (tempo de referência, tempo da eventualidade descrita)⁵⁰. Nos casos das sequências de tempos em que o tempo de referência de uma oração está dependente do tempo de referência da oração anterior, estabelecendo com ele uma relação de identidade, o autor introduz a regra da *permanência do ponto de referência*, – ‘*Tinha o livro na mão quando entrou na sala*’. Nos casos em que a relação entre tempos de referência se mantém na dimensão anafórica, mas não se verifica a relação de identidade, o autor introduz a regra do *uso posicional do ponto de referência*, como acontece no exemplo (iii). A sequência de enunciados em (2), retirados do *corpus* de textos analisados, exemplifica de igual modo o recurso a esta regra. Em (a), o ponto de referência temporal é dado pelo contexto e coincide com o tempo do evento. Em b) e c), o ponto de referência está a ser estabelecido na própria linearidade da sequência narrativa; b) tem como tempo de referência o tempo do evento de a) e c) tem como tempo de referência o tempo do evento de b):

- (2) (a) Fechei os estores e a porta, / (b) agarrei numa lanterna / (c) e fui buscar o meu gato.
(MT_1_TIC)

Adotando a proposta de Reichenbach (1947), Kamp & Reyle (1993: 497) identificam três propriedades dos tempos verbais que concorrem para a explicação do carácter relacional da categoria gramatical Tempo. A primeira, que os autores designam *indexicalidade* (*indexicality*), é um fenómeno próprio dos tempos verbais das línguas naturais que operam numa relação direta com o tempo da fala, mesmo quando estão encaixados noutras orações temporais⁵¹.

A par da *indexicalidade*, os autores identificam a propriedade que diz respeito ao aspeto *anafórico* da interpretação de alguns tempos verbais: numa sequência de tempos verbais, cada tempo refere o tempo que o precede, ou um tempo na sua vizinhança. A sequência de enunciados em (3), retirada de um primeiro *corpus* de textos analisados⁵² exemplifica o aspeto anafórico da interpretação dos tempos verbais.

- (3) (a) Catarina foi dar um passeio por um jardim. / (b) Havia muitas flores e pássaros. / (c) Quando ela se sentou num banco / (d) começou a ouvir uns sons. (MT_B1_2007)

⁵⁰ Este tratamento dos tempos verbais justifica que a sua teoria seja referida como teoria bidimensional do tempo verbal (*two-dimensional theory of tense*) por Kamp & Reyle (1993: 597).

⁵¹ Nos seguintes exemplos apresentados o presente e o futuro do indicativo (sublinhado meu) operam dessa forma:
Fred told me that Mary is pregnant / It was predicted that the Messiah will come.

⁵² Prova de aferição de Língua Portuguesa de 2007.

Todas as situações descritas em (3) se localizam num tempo passado em relação ao tempo da fala. Na situação descrita por (b), *havia* funciona anaforicamente em relação ao tempo verbal que o precede, *foi dar um passei*, em (a). Na verdade, verifica-se uma sobreposição/simultaneidade das situações descritas em (a) e (b), relativamente ao tempo de referência. O tempo da situação descrita em (c) funciona anaforicamente em relação ao de (a), isto é, *sentou* refere um tempo na vizinhança de *foi dar um passeio*. Finalmente, em (d), *começou a ouvir* está numa relação anafórica com o tempo que o precede, em (c), *sentou*.

A terceira propriedade diz respeito à combinação de meios gramaticais e lexicais para exprimir o tempo, nomeadamente o tempo verbal e o tempo adverbial.

Tenses often determine the time of the described event or state of affairs in cooperation with other elements of the sentences in which they occur, in particular with expressions which are naturally and generally understood as explicitly referring to, or quantifying over times. (Kamp & Reyle, 1993: 497).

As três propriedades dos tempos verbais concorrem para a explicação do carácter relacional da categoria gramatical Tempo e foram consideradas na construção dos instrumentos de análise dos *corpora* de textos dos alunos. São configuradas na subteoria bidimensional de Kamp & Reyle (1993: 593 e segs.) que requer dois parâmetros temporais: o primeiro indica a relação entre o Tempo de Enunciação – T_0 – e o Ponto de Perspetiva Temporal⁵³ – PPT –, o segundo, a relação entre o PPT e a situação descrita.

No primeiro parâmetro temporal, e na senda de Peres (1993: 6), perfilho a divisão tradicional do eixo do tempo em três esferas, ou setores – Passado, Presente e Futuro – no interior dos quais podem ser definidos os pontos de perspetiva temporal **{PASS}**, **{PRES}** e **{FUT}**. Quanto à designação dos valores possíveis do traço relacional no segundo parâmetro, adoto igualmente de Peres (*ibidem*) a terminologia proposta, adaptando-a pontualmente à do DT. Assim, designam-se esses valores, respetivamente por anterior **{ant}**, sobreposto/simultâneo **{sobr}**⁵⁴, posterior **{post}**⁵⁵, e por localização relativa a relação entre o PPT e a situação descrita.

Considerada a localização das situações numa ordenação linear e retilínea, e retomando Viegas (1996: 16), no Quadro II.1.2 represento os três setores do eixo do tempo, onde se define o PPT,

⁵³ O PPT (*Temporal Perspective Point*) que coincide parcialmente com o Tempo de Referência (*Reference Time*) de Reichenbach (1947), assinala um ponto de referência a partir do qual se perspetiva a localização temporal da situação descrita. Na abordagem do tempo nos textos dos alunos, considera-se sempre que o PPT é coincidente com a coordenada enunciativa de tempo definida na entrada do texto e o Tempo de Referência (TR) é definido na linearidade do texto.

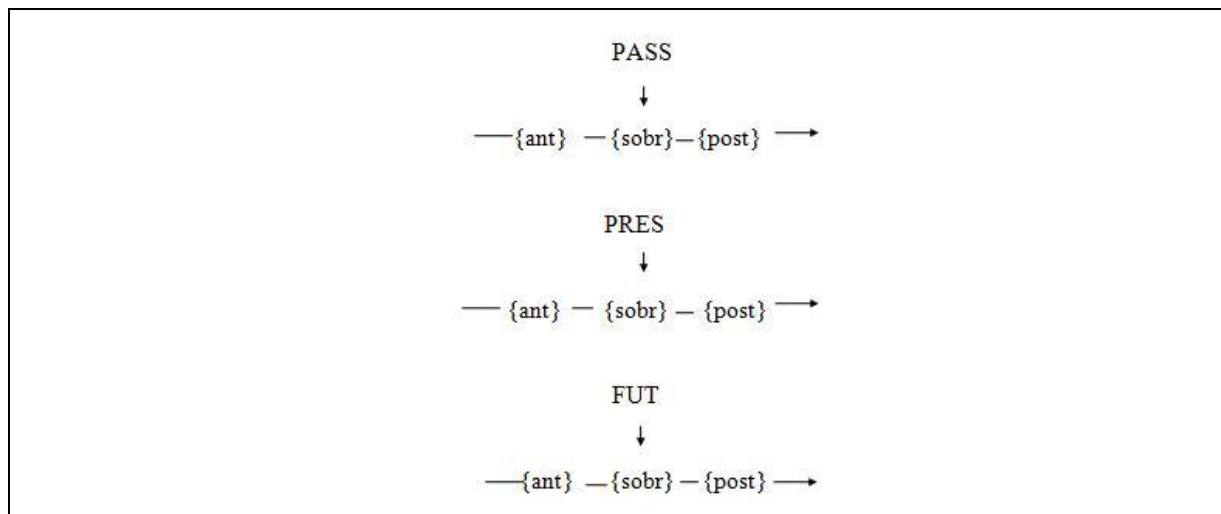
⁵⁴ No DT 2008, adotam-se as designações anterior, simultâneo e posterior.

⁵⁵ Em Kamp & Reyle (1993), os valores **{ant}**, **{sobr}** e **{post}** são designados respetivamente por *past*, *pres* e *fut*.

e os três subsectores onde pode localizar-se a situação relativamente ao PPT: anterior ao PPT {PPT, ant}; sobreposta ao PPT {PPT, sobr}; posterior ao PPT {PPT, post}.

Quadro II.1.2 - Setores e subsectores de localização das situações no eixo do tempo

Fonte: Viegas (1996). *Aspetos da Semântica dos Localizadores Temporais em Português*.



No âmbito desta teoria, o cálculo dos valores de localização temporal das situações descritas resulta da interação dos valores do tempo verbal com os do tempo adverbial e com valores aspetuais intrínsecos às situações descritas pelo predicador e seus argumentos.

De acordo com este modelo de representação de eventos e de intervalos no eixo do tempo, os exemplos anteriormente apresentados no Quadro II.1.1 podem ser representados pelas fórmulas na terceira coluna do Quadro II.1. 3.

Quadro II.1.3 - Localização de situações em setores e subsectores do eixo do tempo

Fonte: Oliveira (2003) e Viegas (1996)

(i) A Maria <u>vive</u> no Porto.	tempo verbal	sobr, PRES
(ii) O Pedro <u>partiu ontem</u> .	tempo verbal + tempo adverbial	ant, PRES
(iii) O Pedro <u>tinha saído quando a Maria telefonou</u> .	tempo verbal + tempo adverbial	ant,PASS

O DT leva em conta a subteoria bidimensional dos valores de tempo na definição de Tempo como categoria gramatical, sendo a expressão linguística da localização temporal das situações explicitada, relativamente a dois subsistemas de valores temporais. O primeiro diz respeito ao tempo que é tomado como referência, o segundo diz respeito à relação de ordem cronológica estabelecida entre o tempo da situação descrita e o tempo de referência.

Assim, de acordo com o DT, são consideradas duas estratégias de localização das situações no eixo do tempo:

(i) Localização temporal, relativamente a um ponto de referência ou perspectiva temporal:

- i. a localização temporal pode ser estabelecida em função do momento em que o enunciado é produzido, considerando-se que está a ser expressa deiticamente;
- ii. a localização temporal pode ser estabelecida em função de um valor temporal expresso no enunciado, diferente do tempo da enunciação, que é tomado como ponto de referência ou perspectiva, considerando-se que está a ser expressa anaforicamente.

(ii) Localização temporal das situações, envolvendo relações de ordem cronológica, face ao tempo de perspectiva ou de referência, deítico ou anafórico:

- i. a localização temporal pode ser estabelecida em anterioridade, simultaneidade⁵⁶, posterioridade, em relação a um tempo de referência deítico;
- ii. a localização temporal pode ser estabelecida em anterioridade, simultaneidade, posterioridade, em relação a um tempo de referência anafórico.

No Quadro I.1.4 apresentam-se exemplos que envolvem as duas estratégias de localização temporal: tempo de referência ou perspectiva; relações de ordem cronológica, em relação ao tempo de referência ou perspectiva.

Quadro II.1.4 - Estratégias de localização das situações no eixo do tempo

Fonte: DT e material de apoio para a formação de professores

Frases/enunciados	Tempo de referência ou perspectiva					
	Deítico			Anafórico		
	Relações de ordem cronológica					
	anterioridade	simultaneidade	posterioridade	anterioridade	simultaneidade	posterioridade
Entraste na sala, <u>quando eu estava a falar.</u>					x	
A Maria <u>está em casa</u> .		x				
Ela <u>discursou antes de</u> todos começarem a jantar.				x		
O gato <u>dormiu</u> aqui.	x					
A Ana <u>casa-se na próxima semana.</u>			x			
Eles <u>saíram depois de</u> pagar a conta.						x

Em conclusão, o Tempo gramatical é uma categoria relacional que se baseia na relação de ordem entre três pontos no eixo do tempo. Um dos pontos é o tempo da fala, estando os outros

⁵⁶ No quadro da subteoria bidimensional dos valores de tempo, ainda que no diagrama onde se representam os setores e subsetores de localização das situações no eixo do tempo se utilize a sigla {sobr}, recorre-se ao termo “simultaneidade”, do DT, a par de “sobreposição”, dada a convergência de sentido entre os dois termos.

dois pontos, o ponto do evento e o ponto de referência ou de perspectiva temporal sempre, direta – numa relação deítica – ou indiretamente – numa relação anafórica –, ligados a este tempo da fala ou do discurso. Quando não se identifica com o tempo da *enunciação*, o ponto de referência tem realização linguística obrigatória.

Os dois subsistemas de valores temporais – relações com o tempo de referência ou perspectiva e relações de ordem cronológica – estão diretamente associados a categorias de análise dos *corpora* de textos dos alunos. Também o desempenho dos alunos na expressão da referenciação temporal deítica e anafórica foi objeto específico de análise num *corpus* de textos. Nesse sentido, farei uma breve abordagem dos conceitos de deixis e de anáfora temporal, na perspectiva de análise do cálculo dos valores de localização temporal das situações descritas nos textos dos alunos, tendo em conta algumas relações entre o tempo verbal e a pessoa verbal e entre o tempo verbal e o tempo adverbial.

1.3.1.2 Deixis temporal

A **deixis**, de acordo com Figueiredo (2006), é um fenómeno linguístico que identifica as componentes da enunciação – interlocutores, tempo e espaço. Segundo a autora:

Os elementos gramaticais que indicam no modo oral os interlocutores, o espaço e o tempo da enunciação chamam-se, pois, *deíticos*. São estes elementos que ancoram o discurso numa situação de comunicação. (Figueiredo, 2006: 76)

O tempo da enunciação é considerado por alguns autores como extralinguístico (Oliveira 2003: 132, nota, *apud* Lyons, 1977 e Binnick 1991), funcionando os deíticos como operadores linguísticos que estabelecem referência direta com elementos extralinguísticos.

Na sua origem, o conceito de deixis está relacionado com o gesto de apontar. Segundo I. Fonseca (1996):

Um gesto, um fazer, que, pressupondo uma situação de comunicação face a face e uma intencionalidade significativa comum a dois sujeitos, se situa a meio caminho do dizer. (Fonseca, 1996: 437-445)

Este conceito estrito de deixis como mostração ampliou-se e é já o conceito mais abrangente de deixis, enquanto fenómeno de referenciação, de que a autora sublinha a relevância do estudo no contexto da linguística textual, que aparece explicado em Carvalho (1973).

Para que a deixis funcione [...] é imprescindível que exista um termo ou ponto de referência [...]: esse termo ou baliza referencial é a pessoa do próprio sujeito que fala, no momento em que fala e em que, apontando ou chamando a atenção para si próprio, se designa como EU. (Carvalho, 1973: 664-665.)

J. Lyons (1977: 636-638) identifica os deíticos a partir deste conceito de deixis como fenómeno de referenciação dependente: pronomes pessoais e demonstrativos, tempos verbais e “uma

variedade de outros recursos gramaticais e lexicais que relacionam os enunciados com as coordenadas espaço-temporais do ato de enunciação.”

A relação dos enunciados com as coordenadas espaço-temporais definidas no ato de enunciação, marcada pela utilização dos deíticos, encontra-se explicitada neste excerto da definição de deixis que se encontra no DT:

A rede de referenciação instituída pelos deíticos tem como ponto primordial de cálculo o sujeito que fala, no momento em que fala. “Eu” é aquele que diz “eu” no momento em que o diz. É esta a coordenada enunciativa que gera todas as outras. “Tu” é aquele a quem o “eu” se dirige; “agora” é o momento em que o “eu” fala; “aqui” é o espaço em que o “eu” fala. (DT, 2008)

Retomo os exemplos do Quadro II.1.1, com base na subteoria bidimensional dos valores de tempo que configura as propostas apresentadas para a construção dos instrumentos de análise dos *corpora* dos alunos, balizadas pelos termos e conceitos do DT. Nesses exemplos, verifica-se que os tempos verbais têm referenciação deítica, quando o ponto da fala, o ponto de referência ou perspectiva e o ponto do evento são coincidentes – *A Maria está em casa /Eu estou a viver no campo* – ou quando o ponto de referência ou perspectiva e o ponto do evento estão diretamente dependentes do ponto da fala – *O gato dormiu aqui. / A Ana casa-se na próxima semana*.

Em português, têm valor deítico os tempos verbais do presente, do pretérito perfeito, do pretérito perfeito composto e do futuro do modo indicativo (Alves, 1995: 8). Contudo, qualquer destes tempos verbais pode ser usado com valor temporal anafórico, desde que o seu tempo de referência (TR) ou ponto de perspectiva temporal (PPT) não seja coincidente com o tempo da fala. Nas sequências de enunciados de (4), (5) e (6), os tempos verbais sublinhados – presente, pretérito perfeito composto, pretérito perfeito e futuro – não têm referenciação deítica. Nenhuma das situações descritas nas predicções em que ocorrem se localiza num intervalo que se encontre na dependência direta do tempo da enunciação.

(4) A 30 de agosto de 1982, de manhã, toda a família deixa a casa da aldeia. Desde a madrugada desse dia, têm-se ouvido as crianças nos preparativos da partida.

(5) Em agosto foram de férias. Na segunda quinzena ficaram na casa da aldeia.

(6) Os pais regressam a casa a 1 de setembro, os miúdos chegarão na semana seguinte.

1.3.1.3 Anáfora temporal

No contexto da Linguística do texto, o termo **anáfora** é utilizado quer para identificar um fenómeno linguístico, quer como sinónimo de **termo anafórico**, uma expressão cuja interpretação depende da relação que mantém com um antecedente – precedente ou

subsequente⁵⁷ – no texto. O facto de a relação de dependência entre o termo anafórico e o seu antecedente ter lugar na linearidade do texto leva a que a anáfora, enquanto fenómeno linguístico, tenha o estatuto de dispositivo que concorre para a coesão e a coerência textuais, “estritamente ligada à dinâmica textual, na medida em que contribui para assegurar a progressão do texto”, de acordo com F. Silva (2005: 99).

A relação anafórica nominal e pronominal, que está estritamente ligada à pessoa verbal, é definida por Figueiredo (2003) como uma relação de elementos linguísticos, expressos ou evocados, interpretáveis por um processo de retoma de antecedente, com ou sem correferência:

Há relação anafórica (nominal e pronominal) quando entre duas unidades A e B, a interpretação de B depende crucialmente da existência de A, de modo que a unidade B só é interpretável na medida em que retoma A. (Figueiredo, 2003: 220).

A definição de anáfora que se encontra no DT aponta para a natureza textual da relação entre o termo anafórico e o seu antecedente, respetivamente o elemento B e o elemento A, “cuja interpretação necessita da memória discursiva, da informação sobre o contexto situacional e da enciclopédia partilhada pelo emissor e pelo recetor.” (DT).

A anáfora temporal tem características próximas da anáfora pronominal e nominal. Como já foi referido, Kamp & Reyle (1993) chamam a atenção para o aspeto anafórico da interpretação de alguns tempos verbais e, em Partee (1973), define-se a anáfora temporal a partir da analogia estrutural que se pode estabelecer entre tempos verbais e pronomes. A autora sustenta que os tempos têm um conjunto de usos que são paralelos aos dos pronomes, incluindo um contraste entre uso deítico e uso anafórico.

Tal como na anáfora nominal e pronominal, em que o termo anafórico é interpretado por um processo de retoma de antecedente, na anáfora temporal, o termo anafórico necessita de um tempo de referência dado anteriormente. Os exemplos (7) a (11) ilustram casos de anáfora temporal com o tempo verbal e o tempo adverbial a funcionar, em alguns casos, de forma associada. Em todos os enunciados, o termo anafórico e o seu antecedente, o tempo de referência, estão identificados com o mesmo índice (₁).

(7) Recentemente a Clara visitou₁ o Recife e encontrou₁ velhos amigos.

(8) Quando entrei₁ em casa vi₁ a gata à minha espera.

(9) O avô tomou₁ o medicamento *ao almoço*, mas já o tinha tomado₁ *ao pequeno-almoço*.

(10) O Pedro apanhou₁ o comboio *às 8h da manhã* e chegaria₁ a casa *ao princípio da tarde*.

⁵⁷ Quando a relação do termo anafórico se faz com um antecedente que se encontra à sua direita, o fenómeno designa-se de catáfora.

(11) Os miúdos chegam a 18 de julho₁. No dia seguinte₁ vão para os Açores.

Em (7) e (8), antecedente e termo anafórico referem o mesmo tempo. Trata-se de correferência temporal; à semelhança do que acontece na correferência nominal, a segunda frase é interpretada como tendo o mesmo tempo da primeira (Alves, 1995:12). Aplica-se a *regra da permanência do ponto de referência* de Reichenbach (1947). Em (9) e (10), as duas frases que constituem cada um dos enunciados não são temporalmente correferentes. O tempo verbal na segunda frase refere um tempo na vizinhança do tempo verbal referido pela primeira frase. Aplica-se a *regra do uso posicional do ponto de referência* de Reichenbach (1947). Estas duas regras estão diretamente relacionadas com a propriedade que diz respeito ao aspeto *anafórico* da interpretação de alguns tempos verbais, identificada por Kamp & Reyle (1993: 593 e ss.), a qual concorre para a explicação do carácter relacional da categoria gramatical Tempo, como já foi referido. Em (11), o termo anafórico e o antecedente são localizadores temporais adverbiais. O termo anafórico “no dia seguinte” é interpretado a partir do valor referencial do seu antecedente “18 de julho”.

Em português, no modo indicativo, têm valor anafórico os seguintes tempos verbais: pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito simples e pretérito mais-que-perfeito composto, futuro composto, condicional com valor temporal de futuro do passado, simples e composto. Os tempos verbais e os localizadores temporais adverbiais têm referenciação anafórica, quando estão na dependência de um tempo de referência ou perspectiva deítico ou anafórico. Podem igualmente ter referência anafórica, quando estão na dependência de um localizador temporal adverbial independente, como é o caso das datas⁵⁸.

Na abordagem didática da anáfora temporal, tive presente o binómio antecedente – termo anafórico. Este binómio pressupõe uma operação mental que está associada ao retomar do antecedente e envolve o processamento da informação relativa ao cálculo do tempo de referência. No trabalho desenvolvido com os alunos sobre a deixis e a anáfora temporal, cuja avaliação de desempenho deu origem a um *corpus* de textos que foi objeto de análise, adotei o princípio de que a anáfora é um dispositivo que contribui para a coesão e coerência textuais, tal como F. Silva (2005) e O. Figueiredo (2003) o afirmam.

1.3.2. Aspeto

As categorias gramaticais Tempo e Aspeto são complementares na determinação da estrutura temporal do discurso, tal como o são na estrutura temporal de cada texto, uma entidade, segundo o DT, de “âmbito e funcionamento transfrásico”. Contrariamente ao Tempo, o Aspeto

⁵⁸ O exemplo (4) ilustra este tipo de dependência anafórica.

não é uma categoria gramatical relacional, perspectiva as situações a partir do seu interior. O Aspeto “fornece informações sobre a forma como é perspectivada a estrutura temporal interna de uma situação descrita pela frase, em particular pela sua predicação” (Oliveira 2003: 129).

No estudo dos valores aspetuais das predicações, distinguem-se habitualmente duas categorias – Aspeto e *Aktionsart*. Segundo Oliveira (2003: 133), esta distinção entre Aspeto, enquanto informação gramatical aspetual, (sobre a estrutura temporal interna das situações) fornecida através de afixos flexionais, e *Aktionsart* (ou modo de ação), que diz respeito à própria natureza lexical dos valores aspetuais, não é completamente adequada, uma vez que se pode veicular informação aspetual recorrendo a diferentes processos linguísticos que operam muitas vezes de forma associada.

Em português, as informações aspetuais distribuem-se pelas características semânticas dos predicados, que constituem o aspeto lexical, e pela combinação de elementos de diferentes tipos, que constituem o aspeto gramatical. O DT apresenta o Aspeto subdividido nestas duas categorias, lexical e gramatical. Contudo, na definição do primeiro destes termos é referido que “o aspeto lexical pode ser alterado em função do contexto gramatical em que a palavra ocorre”. Integram o aspeto gramatical os afixos flexionais, os valores de alguns verbos auxiliares, as estruturas de quantificação, os tipos de nomes (contáveis/ não contáveis) ou os modificadores, cuja combinação com a classe aspetual do predicado permite representar diferentes tipos de situações nas frases e nos textos. Os exemplos (12) a (14), baseados no DT, ilustram algumas combinações de elementos que constituem o aspeto gramatical e o aspeto lexical do predicado.

(12) Já comprei o livro.

(13) A Teresa tem espirrado nos últimos dias.

(14) Eles comem sopa em todas as refeições.

Na frase (12), a situação descrita apresenta-se culminada, o predicado tem valor aspetual perfetivo. Na frase (13), a forma verbal do pretérito perfeito composto associada ao verbo espirrar, que descreve uma situação pontual, atribui um valor aspetual iterativo ao predicado. Na frase (14), o predicado tem valor aspetual habitual que resulta da combinação do presente do indicativo com a expressão adverbial “em todas as refeições”, uma estrutura de quantificação.

Na abordagem didática das relações entre Tempo e Aspeto, segui a subcategorização de aspeto lexical e aspeto gramatical apresentada no DT⁵⁹.

1.3.2.1 Classes de predicados e valores aspetuais

Na tipologia aspetual, distinguem-se dois grandes tipos aspetuais de predicados: os **eventos**, de que é exemplo ‘comprar o livro’, e os **estados**, como é o caso de ‘estar na rua’. Esta distinção tem por base a diferença entre situações dinâmicas – os eventos – e situações não dinâmicas – os estados. O termo situação, de carácter operativo, é utilizado para englobar estes dois tipos aspetuais de predicados.

Adoto na globalidade a tipologia de predicados de Moens & Steedman (1988), próxima da de Vendler (1967), em termos de valores aspetuais básicos, e a proposta de Kamp & Reyle (1993), no que respeita às operações de comutação de valores básicos para valores derivados, com os desenvolvimentos para o português de Cunha (1998) e Oliveira (2003).

A tipologia de predicados de Moens & Steedman (1988) admite a divisão binária entre eventos e estados e baseia-se numa ontologia temporal onde é central a noção de complexo elementar de eventos (*elementary event complex*), a que os autores chamam "núcleo". O núcleo pode ser interpretado como a associação de uma "culminação" a um "processo preparatório" e a um "estado consequente". De acordo com estes traços, 'tocar à campainha' e 'vencer o jogo' apresentam valor [+atômico] e são designados, respetivamente, por predicados de ponto e de culminação. Ao primeiro não é associado um estado consequente, contrariamente ao que acontece com o segundo – ‘o jogo está vencido’. Os predicados de evento do tipo 'ler o jornal' e 'passear no parque', que apresentam valor [+prolongado], são designados, respetivamente, por predicados de processo culminado e de processo. Ao primeiro é associado um estado consequente – ‘o jornal está lido’, contrariamente ao que acontece com o segundo. Esta tipologia apresenta-se de forma dinâmica e permite a passagem de uns tipos de evento para outros, constituindo uma rede aspetual.

Na proposta de Kamp & Reyle (1993: 558), estados e eventos distinguem-se pelos valores [+STAT] e [-STAT], (de *stative* ‘estativo’). Tendo em conta a estrutura temporal interna das situações, os predicados onde se refere o estado resultante apresentam valor [+PERF] (de "perfetivo"), os predicados onde se referem outras partes da estrutura que não o seu estado resultante apresentam valor [-PERF]. Para estes autores, os valores aspetuais básicos [-STAT] e [-PERF] podem comutar para valores derivados [+STAT] e [+PERF], sendo esta comutação

⁵⁹ É de referir a conformidade existente entre o DT e o texto do PPEB, no que diz respeito à explicitação destes conteúdos na competência de Conhecimento explícito da língua.

realizada respetivamente por formas verbais com valor [+progressivo] e [+perfetivo]. Estes valores podem ser observados nos três exemplos de (15).

(15) (a) Em junho do próximo ano *compramos* o carro.

(b) Em julho do ano passado *tínhamos comprado* o carro.

(c) Em junho do ano passado *estávamos a comprar* o carro.

Em (15a), o predicado 'comprar o carro' apresenta valores básicos [-STAT] e [-PERF]. Em (15b), por efeito da forma verbal perfetiva, o valor [-PERF] do predicado foi comutado para [+PERF], e em (15c), por efeito da forma verbal progressiva o valor básico do predicado foi comutado de [-STAT] para valor derivado [+STAT]. Segundo Kamp & Reyle (*idem*: 566), o progressivo e o perfetivo são operadores de comutação aspetual.

No português, há um conjunto de verbos, identificados no DT como verbos auxiliares aspetuais, que integram a chamada construção de progressivo ou perifrástica, correspondendo a formações do tipo *estar a* + Infinitivo. Estes verbos são considerados de operação aspetual⁶⁰, funcionando estas construções como operadores, na medida em que “se assume uma perspetiva dinâmica em que ocorre uma conversão de um determinado tipo de situação num outro” (Oliveira, 2003: 145). As construções com *estar a* apresentam propriedades que autorizam a sua inclusão nas estruturas estativas, uma vez que se comportam de forma paralela aos estados. As eventualidades descritas por estas construções são apresentadas no seu decurso, não atingem o seu ponto terminal – perdem a culminação – e são marcadas por incompletude⁶¹.

1.3.3. Sistema verbal – flexão e verbos auxiliares

No estudo dos valores de localização temporal expressos por flexão verbal de verbos simples e em complexos verbais, relativamente ao tempo proposicional, considereei na seleção efetuada apenas as formas verbais do Modo indicativo que exprimem valores temporais de passado, presente e futuro e cuja marcação temporal é feita quer por afixos flexionais, quer por meio dos verbos auxiliares *ter* (+ *Particípio*) – para exprimir valores retrospectivos –, *haver* (*de*+*Infinitivo*) – para exprimir valores prospetivos – e *estar* (*a*+*Infinitivo*) – para exprimir valor progressivo –, quer ainda através de locuções verbais flexionadas com o verbo *ir*, funcionando este verbo como auxiliar temporal para exprimir valores de posterioridade em relação a TR ou ao PPT.

⁶⁰ Além de *estar a*, são verbos de operação aspetual *andar a*, *começar a*, *continuar a*, *deixar de*, *parar de*, *acabar de*, Oliveira (2003: 151).

⁶¹ A flexão verbal de verbos simples e em complexos verbais, nomeadamente a do auxiliar aspetual *estar a* + Infinitivo, foi objeto de treino, em atividades realizadas na Plataforma Moodle, no Projeto LP_TIC, e, posteriormente, de avaliação de desempenho dos alunos no uso de tempos verbais deícticos e anafóricos.

Para identificar os tempos, simples e compostos, e os modos adoto as designações do DT, cujos termos são, na sua maioria, concordantes com os da Nomenclatura Gramatical Portuguesa de 1967.

Considerarei uma propriedade específica do presente do modo indicativo, em termos de valores de localização temporal, dada a regularidade da sua ocorrência no *corpus* principal de análise (*Corpus B*). Quando este tempo é identificado como presente histórico, exhibe as características de um tempo anafórico: ainda que ocorra no plano da narrativa na dependência direta de um PPT da esfera do presente (PRES), encontra-se na dependência indireta de um PPT da esfera do passado (PASS). Segundo Oliveira & Lopes (1995) e Lopes (1995: 7) “verifica-se uma deslocação fictícia do intervalo de tempo da enunciação para o passado, por forma a conferir ao evento descrito um efeito de imediatismo presencial”.

O exemplo (16), que foi extraído do *Corpus B*, ilustra este uso do presente histórico de feição retórica.

(16) Bem, estava eu a atirar paus para o Leopoldo (nome do meu cão) apanhar, quando, vindo do nada, começa a chover torrencialmente. (MT_2_TIC)

No que diz respeito aos verbos auxiliares, segui a definição de verbo auxiliar apresentada no DT⁶²:

Verbo que coocorre, precedendo-o, com um verbo principal ou um verbo copulativo e que não determina quais os complementos ou o sujeito que ocorrem na frase. (...) Numa mesma frase, pode haver mais do que um verbo auxiliar.

Para lá do verbo *ter*⁶³, utilizado nas construções *ter* + Particípio que introduzem valores aspetuais perfetivos na predicação, associados tipicamente a valores temporais retrospectivos, tive em conta os verbos que integram as classes de auxiliares temporais e aspetuais⁶⁴, utilizando como critérios de seleção as propriedades definidoras do verbo auxiliar apresentadas no DT, e, especificamente, a propriedade do domínio temporal único para o verbo auxiliar e para o verbo principal, como referem Gonçalves & Costa (2002):

[...] é visível um forte grau de coesão entre o verbo auxiliar e o chamado verbo principal sob incidência de expressões que localizam temporalmente o estado de coisas descrito (*idem*: 46).

⁶² Trato os verbos auxiliares de acordo com o DT, embora sabendo que há estudos aprofundados sobre os verbos auxiliares e semiauxiliares, nomeadamente os que foram desenvolvidos por Gonçalves (1996) e Gonçalves & Costa (2002).

⁶³ *Ter* e *haver* ocorrem nos mesmos contextos sintáticos, mas a utilização do verbo *haver* é muito limitada em português contemporâneo. Não houve qualquer contexto de ocorrência deste verbo nos *corpora* de textos analisados. O verbo *haver*, na locução verbal *haver de* + *Infinitivo*, foi utilizado como auxiliar temporal em atividades específicas de treino e avaliação.

⁶⁴ Os exemplos a seguir foram extraídos do DT. (i) Auxiliar temporal: *A Eva vai brincar no jardim*. (ii) Auxiliar aspetual: *A Eva está a brincar no jardim*.

Nesse sentido, considere que em frases como (17) e (18) os grupos verbais exibem complexos verbais; em frases como (19) só há complexo verbal em (a), dado que em (b) cada um dos verbos está sob o escopo de um diferente domínio temporal.

(17) *Ontem* a Sofia esteve a falar comigo. / **Ontem* a Sofia esteve a falar comigo *hoje*.

(18) *Hoje* vou comprar os bilhetes. / **Hoje* vou comprar os bilhetes *na próxima semana*.

(19) (a) *Ontem* a Sofia decidiu falar comigo. / (b) *Ontem* a Sofia decidiu falar comigo *hoje*.

Considere ainda, no quadro da subteoria bidimensional dos valores de tempo, e de acordo com a proposta de Kamp & Reyle (1993: 559), com os desenvolvimentos de Cunha (1998) e Oliveira (2003:146), que o verbo auxiliar aspetual *estar*, nas construções *estar a* + Infinitivo, funciona como estativizador dos valores aspetuais básicos das situações descritas nas frases⁶⁵.

1.3.4 Localizadores temporais adverbiais (LT)

Como foi referido em II 1.1, o termo localizador temporal adverbial, doravante LT, é utilizado para designar os meios lexicais que integram o tempo adverbial, por oposição a tempo verbal, e que denotam valores de localização temporal. Estes meios lexicais de natureza adverbial são muito variados e, enquanto constituintes na frase, podem ter a forma de grupos adverbiais, grupos preposicionais⁶⁶ e orações subordinadas adverbiais temporais, desempenhando tipicamente funções sintáticas de modificador, (20) e (21), podendo, episodicamente, desempenhar a função sintática de predicativo do sujeito (22).

(20) Entraste na sala, quando eu estava a falar.

(21) A Ana casa-se na próxima semana.

(22) A prova é hoje.

Borillo (1983), Smith (1991), Kamp & Reyle (1993), Peres (1996), Viegas (1996) e Moia (2000) concorrem de forma relevante para a caracterização que apresento dos LT, relativamente às suas propriedades, no que diz respeito aos modos de denotação e estratégias de identificação de intervalos no eixo do tempo.

⁶⁵ Nas frases a seguir, verifica-se a estativização, em (b), do predicado de evento (+dinâmico) de (a), em resultado da utilização da forma *estar a* + Infinitivo do verbo *buzinar*. Trata-se, além disso, de um predicado de ponto, em (a), cuja alteração do valor [+ atômico] em valor [+ STAT], em (b), ocorre em associação com a comutação do valor pontual em valor iterativo da situação descrita.

(a) Buzinei para o gato sair do meu lugar de estacionamento.

(b) Estive a buzinar para o gato sair do meu lugar de estacionamento.

⁶⁶ Alguns nomes de tempo e datas, como é o caso de “domingo” ou “dia 19 de março”, ainda que superficialmente se apresentem na forma de grupos nominais, são, a um nível mais abstrato, grupos preposicionais, Moia (2000).

1.3.4.1 Propriedades dos LT

Smith (1991: 154) considera que os adverbiais de localização temporal (*locating adverbials*) se combinam com os tempos verbais para especificar a localização de uma situação no tempo. Segundo a mesma autora, os “adverbiais de tempo contribuem para a especificação do Tempo de Referência”; segundo Kamp & Reyle (1993: 252), estão numa relação privilegiada com o PPT: referem tempos, podem referir o PPT.

Adoto a proposta de Peres (1996), que classifica os LT em **próprios** e **comuns**, tendo em conta o estatuto referencial destes operadores. Segundo o autor, os LT próprios – *ontem, hoje, no dia seguinte, em 1500* – tal como os nomes próprios, apresentam referência definida, têm referentes únicos no eixo do tempo. Os LT comuns – *às sete da manhã, na primavera, a 15 de agosto* – à semelhança do que se passa com os nomes comuns, apresentam referência indefinida e não têm referentes únicos no eixo do tempo.

Enquanto operador de identificação de intervalos no eixo do tempo, o LT define-se, entre outras propriedades, pelas que envolvem o seu domínio de operação, no plano dos três setores {PASS}, {PRES} e {FUT} e subsectores {ant}, {sobr} e {post} do eixo do tempo, a sua relação de dependência ou de independência, relativamente ao Ponto de Perspetiva Temporal (PPT) ou a um Tempo de referência (TR) definido na linearidade do texto.

Tendo em conta as propriedades dos LT que envolvem relações de dependência ou independência em relação ao PPT ou a TR, perfilho a proposta de Borillo (1983), que classifica os “advérbios de tempo” em duas categorias, dependentes do Tempo de Referência e da Instância do Discurso, e independentes relativamente às mesmas coordenadas – com as modificações propostas por Peres (1996) e Viegas (1996). De acordo com estes autores e contemplada a caracterização apresentada no Dicionário Terminológico (DT), na localização das situações no eixo do tempo, os LT são **independentes** relativamente ao PPT ou a TR – *no séc. XIX, em janeiro de 2010* – ou **dependentes** relativamente ao PPT ou a TR. Segundo Borillo (1993), os LT dependentes que operam na dependência do tempo da situação de enunciação – T_0 – chamam-se LT deíticos – *ontem, neste momento, na semana que vem, ...* – os que operam na dependência de um tempo diferente de T_0 , – *então, havia dois meses, daí a alguns dias, ...* – chamam-se LT anafóricos. De acordo com a proposta da mesma autora, os LT dependentes que operam com indexação variável, são designados LT polivalentes, podendo ocorrer na dependência de T_0 ou na dependência de um tempo diferente de T_0 – *recentemente, no domingo, agora, brevemente, ...*

Outra das propriedades dos LT, diretamente relacionada com o seu domínio de operação, é o estabelecimento de relações simétricas, Viegas (1996). Considerando que o sistema da localização temporal adverbial é um sistema geométrico, a simetria no eixo do tempo acontece, se cada intervalo identificado corresponder a um intervalo simétrico, em relação a um centro de simetria. Nesta perspetiva, são “simétricos” os LT que identificam intervalos homólogos situados antes e depois do intervalo que inclui o PPT, o centro de simetria. A título de exemplo, *ontem* e *amanhã* são LT simétricos, bem como *no dia anterior* e *no dia seguinte*. No centro de simetria operam LT que identificam intervalos que incluem o PPT. Os LT *hoje*, *nesse dia* podem operar no centro de simetria, tal como os LT independentes – *no séc. XIX*, *a 19 de março de 2012*, ... – todos se organizam em relações de ordem, em função do sistema cronológico em que se fixam.

Só LT próprios operam em relações de simetria. Os LT comuns não estabelecem relações de simetria entre si. Os LT como *às três da tarde*, *em junho*, *no verão*, que não dependem intrinsecamente de um PPT, não se associam a um LT no centro de simetria e, portanto, não são simétricos de outros LT.

Na localização temporal dos intervalos no eixo do tempo, os LT podem envolver uma **identificação direta** do intervalo, ou uma **identificação indireta**, isto é, a identificação resulta de uma operação de medição da distância entre dois intervalos, o intervalo onde se inclui o PPT/TR e o intervalo a identificar. Na identificação direta, nomeia-se o intervalo – *ontem.../em junho de 2007.../na quinta-feira seguinte...*; na identificação indireta, aqui designada de medição, o intervalo fica identificado por essa operação, mas não é nomeado, *há uma semana.../daqui a um mês.../passado um ano.../muito tempo depois*. Os LT de **medição** *daqui/daí a n x*, e *há n x* – em que *n* é um quantificador numeral e *x* um nome de tempo – evidenciam uma grande produtividade no discurso⁶⁷. Operam sobre a amplitude do intervalo medido, desde o seu limite inferior ao limite superior, que se sobrepõe ao PPT ou a TR, pelo que fornecem a duração da situação e, por inferência, a sua localização.

Em Mória (2000), consideram-se estes operadores de medição genuínos LT, uma vez que associam uma informação de duração à informação de localização⁶⁸.

⁶⁷ O LT *há n x* ocorre com muita frequência em construções de datação. No português do Brasil, *há n x* é frequentemente substituído por *n x atrás*, facilitando a expressão dos valores de localização temporal, nas construções de datação. Compare-se, a título de exemplo, a construção *há entre 1650 e 1400 anos com entre 1650 e 1400 anos atrás* (Viegas, 1996).

⁶⁸ Em Mória & Alves (2013), fornecem-se exemplos de LT que transmitem a informação de duração associada à de localização e permitem inferir a informação temporal que resulta de uma operação de medição da duração do intervalo: “A ponte esteve em obras de janeiro a abril deste ano. Inferência: a ponte esteve em obras durante (cerca de) três meses.” (*idem*: 561).

Numa abordagem abrangente, envolvendo o domínio das operações de localização temporal e a importância da estrutura de determinação dos LT, Móia & Alves (2013) perspetivam a localização temporal das situações, tendo em conta a especificidade da informação veiculada na localização temporal, enquanto **localização definida** – *em 1980.../ontem...* – e **localização indefinida** – *num ano bissexto/um dia.../*. No primeiro caso, o intervalo é identificado de forma unívoca no eixo do tempo, no segundo caso, “através de uma expressão indefinida que designa uma propriedade aplicável a um conjunto potencialmente vasto de intervalos” (*idem*: 571).

No Quadro II.1.5, sistematizam-se propriedades dos LT, com base em Viegas (1996). A indicação^{def} e^{ind} junto aos advérbios *agora, ontem, hoje, amanhã, então*, indica que estes localizadores temporais podem identificar intervalos de fronteiras definidas ou indefinidas⁶⁹, podendo a sua amplitude sobrepor-se a todo o setor de perspectiva temporal.

Merecem-me abordagem separada as propriedades do operador *quando*, em orações temporais com estatuto de LT. A opção pela sua observação impôs-se, fruto do elevadíssimo número de ocorrências no *Corpus B*.

Na observação dos dados desse *corpus*, adotei a proposta de Silvano (2010), considerando apenas os casos em que *quando* ocorre em orações temporais que funcionam como LT, exibindo as mesmas propriedades sintáticas e os mesmos comportamentos semânticos dos LT. Segundo a autora, as orações iniciadas por *quando*, com estatuto de LT, estabelecem relações temporais de localização das situações representadas na oração principal (Silvano, 2010: 251). Quer isto dizer que, no processamento da informação temporal da oração principal e da oração subordinada, a oração subordinada é processada primeiro, atuando como TR da oração principal (*idem*: 256).

Segundo Oliveira (2003: 178-179), o poder de denotação temporal de *quando*, nas orações que integra, é bastante neutro e a sua principal função é “saturar com a eventualidade que lhe está associada, as possibilidades de localização temporal da oração principal”. De acordo com Móia & Alves (2013:564), *quando* integra orações com comportamento de LT derivados, que podem ser consideradas “expressões supridoras de tempo”.

⁶⁹ LT *hoje* com fronteira definida: Realiza-se *hoje* o Concerto 6 Órgãos na Basílica do Palácio Nacional de Mafra.
LT *hoje* com fronteira indefinida: *Hoje* toda a gente usa o telemóvel.

Quadro II.1.5 - Localizadores temporais adverbiais: modo de denotação, setores e subsetores de operação dos LT própriosFonte: Viegas, F. (1996). *Aspectos da Semântica dos Localizadores Temporais em Português*.

Modo de denotação dos LT		Setor de operação	Subsetor de operação	LT próprios
Independente		{PRES}	-----	no dia 6 de agosto de 1995, no séc. II a.C., no séc. XX. entre 2012 e 2013, cerca de 1992
Dependente	Deíticos	{PRES}	{ant}	ontem ^{def} , anteontem, no último verão, no(a) sábado/ semana/ mês/ano/...passado(a), faz hoje um ano, há um mês, antigamente, dantes,...
			{ant/sobr/post}	neste instante, neste preciso momento, agora mesmo, hoje ^{def} , (n)este(a) mês/semana/, atualmente, presentemente, hoje ^{ind}
			{post}	logo, amanhã ^{def} , depois de amanhã, na semana que vem, no próximo mês/ano, daqui a um ano,...
	Polivalentes	+ /- {PRES}	{ant}	outrora, no passado, noutro(s) tempo(s), recentemente,
			{ant/post}	no domingo, às duas horas de sábado,
			{sobr}	agora ^{ind}
			{post}	brevemente, em breve futuramente, no futuro
			{ant/sobr/post}	agora ^{def}
	Anafóricos	- {PRES}	{ant}	na véspera, na antevéspera, no dia/mês/ano anterior anteriormente
			{ant/sobr/post}	então ^{def} , nesse instante nesse momento, nesse dia/mês/ano, entretanto
			{sobr}	então ^{ind} , nessa época/altura
			{post}	no dia/mês/ano seguinte posteriormente, subsequentemente

Com valor de LT, as orações iniciadas por *quando* estão, deste modo, associadas diretamente à localização temporal de situações e indiretamente à identificação de intervalos no eixo do tempo. Os exemplos em (23), retirados do *Corpus B*, ilustram este comportamento.

- (23) Esta aventura que vou contar deu-se no dia 5 de Outubro de 1910, quando eu e o meu animal de estimação, que é porco-da-índia, estávamos a passear em Lisboa, quando se deu a Implantação da República. [MT_08_TIC]

Na localização temporal das situações descritas nas predicções que integram as sequências textuais dos textos da tipologia narrativa observados, *quando* é um operador que depende da informação fornecida pelo contexto ou pelo co-texto, relativamente aos intervalos a identificar.

Tem, deste modo, o comportamento de operador de localização derivada, estatuto temporal com que foi objeto de observação nos textos produzidos pelos alunos.

Na elaboração dos instrumentos de análise dos *corpora* de textos e na construção dos conteúdos educativos utilizados no Projeto LP_TIC, destacaram-se as duas categorias de propriedades dos LT que diretamente se relacionam com a subteoria bidimensional dos valores de tempo: o modo de denotação dos LT – independentes ou dependentes, em relação ao PPT ou a TR; as operações de localização nos setores – PASS, PRES, FUT – e subsetores – {ant}, {sobr} e {post} – do eixo do tempo, que permitem identificar o PPT ou o TR do tempo proposicional e caracterizar os LT enquanto déíticos, anafóricos e polivalentes. Destacaram-se igualmente as propriedades dos LT próprios que dizem respeito à especificação da informação temporal veiculada: definida ou indefinida. Foram ainda levadas em conta as propriedades dos LT próprios que envolvem uma identificação direta ou indireta dos intervalos no eixo do tempo. Os LT próprios dependentes, de identificação direta, são identificados como LT definidos/indefinidos polivalentes, déíticos e anafóricos. Os LT próprios dependentes, de identificação indireta, são identificados como LT definidos/indefinidos de medição dética e de medição anafórica.

1.4. A expressão do tempo em textos da tipologia narrativa

Nesta secção, retomo o conceito de combinatória temporal introduzido em 1.2, cuja configuração foi associada a dois planos de enunciação distintos, o plano do discurso e o plano da narrativa, para dar destaque ao *Corpus B* que é constituído por textos da tipologia narrativa produzidos na prova de aferição de Língua Portuguesa de 2008, por alunos de 6.º ano.

Os textos da prova de aferição foram elaborados enquanto resposta à seguinte instrução de trabalho:

«Conta uma aventura, real ou imaginária, em que tu e o teu animal de estimação sejam os protagonistas, isto é, as personagens principais.⁷⁰»

Esta instrução é seguida por um conjunto de subinstruções das quais destaco as que diretamente se relacionam com a temporalidade narrativa: (i) respeito pelas coordenadas de enunciação de pessoa, tempo e lugar; (ii) localização temporal do episódio narrado; (iii) organização dos acontecimentos na sequência narrativa.

(i) «... não te esqueças de que és o narrador e, ao mesmo tempo, protagonista da história.»

⁷⁰ Cf. ANEXO C - 2.º ciclo. Prova de Aferição de Língua Portuguesa. 2008. A prova pode ser consultada no sítio do GAVE: <http://bi.gave.min-edu.pt/exames/exames/provas/260/?listProvas> (Consultado em 07-08-2013).

- (ii) «Não deixes de... a) indicar quando se deu o episódio que vais contar.»
- (iii) «Não deixes de... d) organizar a descrição dos diferentes acontecimentos que constituem a “aventura”, de maneira a obter uma sequência narrativa bem construída, com princípio, meio e fim.»⁷¹

Trata-se de delimitar agora, em termos operativos da análise do *corpus* de textos, os conceitos de narrativa, de narração da narrativa e de texto da tipologia narrativa, uma vez que as instruções da prova de aferição diretamente os convocam: os alunos devem “contar” uma “história”, “real ou imaginária”, conformando a “descrição dos diferentes acontecimentos” ao formato de uma “sequência narrativa” que deve respeitar a temporalidade da narrativa, onde o texto se constrói com “princípio, meio e fim”, pela voz do discurso que relata os acontecimentos e ordena cronologicamente as proposições.

1.4.1 Contar uma aventura

Como foi referido no Capítulo 2 da Parte I, o termo **narrativa** pode ser entendido como um dos termos de uma tríade de «universais», lírica, narrativa e drama, “cujas constantes são historicamente atualizadas nos vários géneros”, Reis & Lopes (1990: 228). Não é esta a aceção de narrativa que aqui se acolhe, mas duas outras pelas quais se orienta a análise dos textos dos alunos. Por um lado, a narrativa entendida como enunciado e como ato de relatar o conjunto de conteúdos representados por esse enunciado (*idem*). Por outro, a narrativa, enquanto *história*, numa relação dialógica com o seu próprio processo de enunciação, o *discurso*, conceito enquadrado pela teoria da enunciação de Benveniste (1966), na qual são parâmetros decisivos de descrição da atividade verbal o sujeito que produz o discurso, a situação em que o produz e a sua posição de locutor, face ao alocutário.

Na enunciação discursiva, um sujeito ou locutor, situado num contexto de produção, dirige-se a um alocutário, integrando no seu discurso as coordenadas de enunciação de pessoa, tempo e espaço. Na situação discursiva instituída pela instrução da prova, o aluno deve ser o locutor de uma história, utilizando no seu discurso o *eu-aqui-agora* da enunciação, que o tornam “narrador”, e deslocar ficticiamente esse *eu-aqui-agora* da enunciação para o enunciado – a narrativa – onde vai ter o papel de um dos protagonistas da história narrada.

A instrução «não te esqueças de que és o narrador e, ao mesmo tempo, protagonista da história» determina que o plano do discurso e o plano da narrativa permanentemente se cruzem na produção do texto do aluno, impondo irrupções dos deícticos *eu-agora-aqui*.

⁷¹ *Idem*.

O tempo da narrativa nos textos dos alunos é, deste modo, um tempo ficticiamente deslocado da enunciação para o enunciado. Apoiando-se nas teorias de Benveniste (1996) e Bühler (1934), F. I. Fonseca (1992: 139) perspetiva este tempo como transposição de uma rede de referenciação deíctica que opera a partir da relação de dependência que existe entre a linguagem verbal e o contexto situacional em que é usada.

Os deícticos funcionam como operadores da obrigatória ancoragem da língua no seu contexto de produção e, simultaneamente, como operadores de uma desancoragem fictiva em relação a esse mesmo contexto. (Fonseca, 1992: 41)

A desancoragem fictiva está na origem do conceito de tempo ramificado e de deixis fictiva que a autora desenvolve no seu estudo, conceito esse que se aplica ao tipo de textos a serem produzidos a partir da instrução da prova de aferição. O sujeito que produz o discurso não pode separar-se do seu contexto de produção, mas através da linguagem pode instituir “outras coordenadas espaço-temporais (*lá-então*) como geradoras da configuração de outros mundos possíveis” (*idem*: 136).

Na perspetiva de I. Fonseca, a deixis fictiva caracteriza tanto a transposição do marco de referência temporal deíctico – *agora* – quanto a transposição do marco de referência temporal anafórico – *então* – que designa de deixis temporal fictiva. Em ambos os casos, trata-se de uma “reprodução mimética das relações que se estabelecem à volta do marco de referência” enunciativo – *agora* – ou transposto – *então* – que opera na referenciação de mundos possíveis.

Os textos narrativos a serem produzidos a partir das instruções da 2.^a parte – Expressão Escrita – da prova de aferição de 6.º ano, de Língua Portuguesa, de 2008 adequam-se a esta configuração do tempo da narrativa, perspetivada como transposição de uma rede de referenciação deíctica. São construções de mundos possíveis, onde o sujeito que produz o discurso e a situação espaço-temporal em que o produz são configurados a partir do conhecimento que esse sujeito, o aluno, tem da realidade. Enquanto construções fictivas, envolvem uma ancoragem no contexto de produção, o *agora* da enunciação, que se processa no plano do discurso, e simultaneamente uma desancoragem desse contexto, que se processa no plano da narrativa – *agora / então* – e se pode expressar através de fórmulas iniciais dos textos, de que são exemplo “Um dia...”, “Uma vez.../Era uma vez...”.

O texto dos alunos, que é escrito, mas que podia manifestar-se num registo oral, que se apoia numa fórmula inicial “Um dia...”, “Uma vez.../Era uma vez...”, inscreve-se de imediato no mundo narrado. Contudo, ainda que de forma menos ritualizada, também o texto cujo enunciado inicial se manifesta através de um discurso que recorre aos deícticos *eu-agora*, «Hoje

vou falar-vos da minha vida com a minha cadela Cindy.» (MT_4_TIC), se inscreve no mesmo mundo narrado.

As fórmulas iniciais codificadas que abrem as narrativas, como acontece com “Um dia...”, “Uma vez.../Era uma vez...”, são LT ou partilham as propriedades dos LT. Todas identificam um intervalo indefinido no eixo do tempo e têm a propriedade de estabelecer uma rutura no plano do discurso, transpondo-nos em espelho para o plano da narrativa. Dão-nos a informação de que nos encontramos no limiar de um mundo possível que vai ser narrado⁷².

O enunciado, citado acima, que inicia o texto «Hoje vou falar-vos da minha vida com a minha cadela Cindy» coloca-nos no limiar de um mundo que vai ser narrado a partir da transposição fictiva de coordenadas de espaço, tempo e pessoa e exige o recurso a estratégias discursivas que contemplem a transição entre unidades de tempo. Embora convocados temporalmente de forma diferente, os mundos a serem narrados pelas duas diferentes entradas dos textos – “Um dia...”/ “Hoje vou falar...” – são configurados a partir da deixis fictiva, onde o tempo pode ser concebido entre múltiplas ramificações.

1.4.2 Escrever um texto da tipologia narrativa

A instrução da prova de aferição é explícita em relação ao texto escrito a produzir “uma “sequência narrativa” com “princípio, meio e fim”. Ainda que nos dois tipos de entradas dos textos dos alunos as coordenadas de enunciação se manifestem através de recursos lexicais e gramaticais diferentes, “Um dia...” / “Uma vez...” ou “Hoje vou falar...”/ “Vou contar...”, representando os dois paradigmas de referenciação temporal mais frequentes no *corpus* textual das provas de aferição sob análise, ambos os paradigmas de referenciação temporal se encontram em conformidade com a instrução da prova: produção de uma “sequência narrativa” que encontra sinónimo em texto da tipologia narrativa, de acordo com a definição no DT.

No que respeita o conceito de texto da tipologia narrativa, na definição do DT elege-se a classificação de M. Adam (1992) que defende que o texto é uma unidade demasiado complexa para se poder afirmar que “pertence prototipicamente, na sua totalidade, a um tipo”. Para este autor, uma classificação tipológica textual deve partir do nível da sequência textual⁷³ e não do nível da totalidade do texto, o que permite, segundo o DT, “uma análise mais compreensiva e matizada das suas componentes tipológicas constitutivas”. Desse modo, a identificação, delimitação e caracterização das sequências textuais prototipicamente narrativas, descritivas,

⁷² Weinrich (1973: 47) compara as fórmulas iniciais das narrativas às “três pancadas” das representações teatrais, dando-nos o sinal de que nelas tem início o mundo narrado.

⁷³ Como já referido, o termo *sequência textual* é utilizado no sentido que lhe é atribuído por Adam (1992, *apud* Silva, 2012: 125): “uma entidade com relativa autonomia; configura uma estrutura hierarquizada, decomponível em macroproposições ligadas entre si e relacionadas com a totalidade do texto”.

argumentativas, etc., permitem classificar, quando dominantes, um texto como narrativo, descritivo, argumentativo, etc..

De acordo com as instruções da prova, o texto da tipologia narrativa a ser escrito pelos alunos pode integrar fragmentos de diálogo, bem como estruturas periódicas descritivas, isto é, sequências textuais descritivas, tendo em conta o conceito de estrutura periódica, na teorização de Adam (1999, *apud* Silva, 2005: 33). Uma das subinstruções da prova de aferição indica, explicitamente, a integração de uma sequência descritiva no conjunto das sequências narrativas dominantes.

«Não deixes de... b) descrever, com algum pormenor, o local onde a aventura decorreu»⁷⁴

Qualquer que seja o paradigma de referenciação temporal da narrativa que adotem, “Um dia.../uma vez...” ou “Vou contar...” os alunos dispõem dos recursos lexicais e gramaticais para produzir um texto da tipologia narrativa, têm, contudo, de utilizar estratégias diferentes para respeitar a configuração temporal escolhida.

1.4.3 Expressar valores de localização temporal na narrativa

Foi referido, no enquadramento do trabalho de campo⁷⁵, o carácter primordialmente temporal da narrativa. Os valores de localização temporal das situações descritas numa narrativa projetam-se num tempo não linear, entre múltiplas ramificações. A estrutura temporal da narrativa desenha-se numa temporalidade marcada pela alternância, extensão, brevidade, pela simultaneidade, pela sucessividade e pela circularidade, ou com incidência de movimentos retrospectivos ou prospetivos, cuja expressão linguística envolve diferentes categorias do dispositivo lexical e gramatical da língua. Como refere Weinrich (1973: 46), «Aucun segment, aucun point du Temps n’est inaccessible aux temps du récit.»

O respeito pela temporalidade narrativa é invocado em duas subinstruções da prova de aferição

- (ii) «Não deixes de... a) indicar quando se deu o episódio que vais contar.»
- (iii) «Não deixes de... d) organizar a descrição dos diferentes acontecimentos que constituem a «aventura», de maneira a obter uma sequência narrativa bem construída, com princípio, meio e fim.

Numa classificação tipológica bastante compreensiva, o DT identifica os textos narrativos como aqueles em que “se relata um evento ou uma cadeia de eventos”, onde predominam

⁷⁴Cf. ANEXO C- 2.º ciclo. Prova de Aferição de Língua Portuguesa. 2008. A prova pode ser consultada no sítio do GAVE: <http://bi.gave.min-edu.pt/exames/exames/provas/260/?listProvas>, (consultado em 07-08-2013).

⁷⁵ Cf. Capítulo 2, Parte I.

“verbos que indicam ações”, “tempos verbais como o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito” e “abundância de advérbios com valor temporal ou locativo.”

Duas das categorias indicadas no DT são comuns às categorias identificadas por Weinrich (1973), na configuração da sua proposta de combinatória temporal, observáveis no plano do discurso (*commentaire*, segundo o autor) e narrativa, “tempos verbais como o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito” e “advérbios com valor temporal ou locativo.”

Face a este padrão de meios gramaticais e lexicais, uma primeira questão se coloca, relativamente à análise do *Corpus B*, de textos da tipologia narrativa produzidos pelos alunos, na prova de aferição de Língua Portuguesa de 6.º ano, de 2008:

Que conformidade existe entre a configuração dos valores de localização temporal das situações descritas nas sequências narrativas dos textos e o padrão que é comum à combinatória temporal de Weinrich (1973) e ao DT?

A segunda questão decorre diretamente do conceito de combinatória temporal e da sua utilização operativa, na análise dos *corpora* de textos da investigação ação. Como foi antes referido, a combinatória temporal, segundo Weinrich, envolve o estabelecimento de regularidades distribucionais agrupadas em duas categorias de combinatórias gramaticais – (i) tempo verbal com pessoa verbal; (ii) tempo verbal com advérbio, que designarei tempo adverbial ou LT – e regularidades agrupadas em duas categorias de transições temporais – (i) transições simples, envolvendo tempos verbais; (ii) transições compostas, envolvendo tempos verbais e advérbios (LT).

Tendo em conta uma análise das regularidades distribucionais das diferentes categorias no *corpus* principal, os textos da tipologia narrativa produzidos pelos alunos na prova de aferição de Língua Portuguesa de 6.º ano, de 2008, a segunda questão que se coloca é a seguinte:

Nos textos dos alunos, qual é a distribuição das combinatórias temporais e das transições, envolvendo valores de localização temporal?

As respostas a estas questões estão diretamente relacionadas com as respostas às três questões de partida da investigação ação que envolvem diretamente o desempenho dos alunos. A reformulação das questões de partida que a seguir se adianta é sustentada pelo dispositivo teórico apresentado ao longo do capítulo:

- (i) *Como se reflete na expressão do tempo, o domínio que os alunos têm do tempo verbal e da sua relação com a pessoa verbal, definida pelas coordenadas de enunciação “eu-agora (Vou contar.../Sou...)”; “ele/ela-então (Um dia..., (Era) uma vez...)”?*

- (ii) *Em textos da tipologia narrativa, como combinam os alunos o tempo verbal com o tempo adverbial, na localização temporal das situações descritas, face ao ponto de perspectiva temporal (PPT) definido na entrada de cada texto (+PRES, –PRES)?*
- (iii) *Em textos da tipologia narrativa, como combinam os alunos o tempo verbal com o tempo adverbial, na localização temporal das situações descritas, face ao tempo de referência definido na linearidade de cada texto?*

O desenho geral das categorias que a seguir se apresenta está na origem da construção dos instrumentos de análise dos *corpora* de textos, de que os capítulos 2, 3 e 4 da Parte IV, dedicada aos dados do estudo empírico, se ocupam. Com o estudo dos resultados da sua aplicação procuro responder às três questões de partida da investigação.

1.5 Desenho geral das categorias de análise dos *corpora* de textos dos alunos

Como foi referido anteriormente, procurei analisar a expressão do tempo nos *corpora* de textos dos alunos, mais especificamente a expressão da localização temporal, utilizando um dispositivo de análise que se inscreve no quadro da linguística textual, onde opera com os conceitos de combinatória temporal e de transição temporal, de Weinrich (1973), e no quadro da semântica e da teoria das representações do discurso, onde opera com os conceitos da subteoria bidimensional dos valores de tempo de Kamp & Reyle (1993).

Para analisar os valores de localização temporal das situações descritas em sequências textuais de textos da tipologia narrativa, estabeleci como macrocategoria operativa o conceito de combinatória temporal de Weinrich, observável no plano do discurso e no plano da narrativa. Na senda deste autor, considereei na análise as duas categorias de combinatórias gramaticais – (i) combinação do tempo verbal com a pessoa verbal; (ii) combinação do tempo verbal com o tempo adverbial (LT) – e as duas categorias de transições temporais – (i) transições simples, envolvendo tempos verbais; (ii) transições compostas, envolvendo tempos verbais combinados com localizadores temporais adverbiais (LT).

Na configuração da combinatória temporal, parti do conceito de predicação, realizada por predicadores verbais ou por expressões predicativas, em que um predicador com a função sintática de predicativo do sujeito se combina com verbo copulativo.

A classificação dos verbos teve por base os dois grandes tipos aspetuais de predicados: os eventos, de que é exemplo ‘comprar o livro’, e os estados, como é o caso de ‘estar na rua’. Se os verbos de evento são os principais candidatos para ocupar posição na descrição de situações

em sequências narrativas, os verbos de estado são os preferencialmente escolhidos para descrever situações em sequências descritivas.

No que respeita a meios lexicais de expressão do tempo, contemplei na formação dos localizadores temporais adverbiais (LT), grupos adverbiais, grupos preposicionais e orações subordinadas adverbiais iniciadas por *quando*.

No quadro da subteoria bidimensional dos valores de tempo, considerei duas estratégias de localização temporal: (i) localização temporal das situações, relativamente a um ponto de referência ou perspectiva temporal (PPT); (ii) localização temporal, envolvendo relações de ordem cronológica, em anterioridade {ant}, sobreposição/simultaneidade {sobr} ou posterioridade {post}, face ao tempo de referência ou perspectiva, déítico {PRES} ou anafórico {-PRES}.

Finalmente, procurei nos textos dos alunos relações entre as coordenadas de enunciação definidas na entrada de cada texto e os meios gramaticais – afixos flexionais de tempo, pessoa verbal – e lexicais – predador com os seus argumentos, auxiliares aspetuais e temporais e localizadores temporais adverbiais (LT) – envolvendo transições entre valores temporais déíticos e anafóricos.

Na abordagem dos *corpora* textuais, foi primordial o conceito de coerência com o sentido de parâmetro da textualidade, diretamente associada ao princípio da não contradição, assegurando relações lógicas entre as entidades e as situações descritas nas predicções. A coerência subsumiu um dos critérios de adequação semântica das combinatórias temporais sob observação. Segundo A. Cristina Lopes (2005:16), falar de coerência implica, “falar da representação mental do texto, constructo cognitivo que é configurado de forma dinâmica e incremental no processo interpretativo”, onde os princípios da não-contradição, da não-tautologia e da relevância devem ser respeitados. Em Mendes (2013:1694), afirma-se que a coerência “não está apenas limitada à propriedades textuais, mas resulta de processos cognitivos”. Também a análise da referenciação anafórica da expressão do tempo nos textos dos alunos se fundamentou na opção de que a anáfora é um dispositivo que contribui para a coesão e coerência textuais, na linha das propostas de F. Silva (2005) e O. Figueiredo (2003).

O desenho geral das categorias de análise apresentado está numa relação dialógica com as três dominantes do trabalho de investigação ação, referidas na Contextualização do estudo que agora se retomam. Uma das dominantes desse trabalho é a análise dos *corpora* de textos dos alunos, focalizada no estudo da relação entre o tempo verbal e a pessoa verbal, entre o tempo verbal e o tempo adverbial, e nas relações de anterioridade, sobreposição/simultaneidade e

posterioridade, relativamente a um tempo de referência ou perspectiva, direta ou indiretamente ancorado no tempo da fala ou do discurso. A atenção dada ao ensino explícito da categoria gramatical Tempo, envolvendo o seu tratamento integrado, num processo metodológico cíclico de elaboração e aplicação dos materiais didáticos utilizados no Projeto LP_TIC⁷⁶ foi a segunda dominante do trabalho, diretamente relacionada com a primeira. O questionamento sobre as possíveis implicações do tratamento integrado da categoria gramatical Tempo e do seu ensino explícito, na coesão e na coerência das produções escritas dos alunos foi a terceira dominante do trabalho, diretamente dependente das duas anteriores.

⁷⁶ Cf. Parte III, Capítulo 2, secção 2.1

Capítulo 2 - Alguns aspetos sobre a aprendizagem da categoria gramatical Tempo

«Our conceptions of time are in fact dependent upon the artifacts our culture has produced for measuring it. Without clocks to measure time the relation between time, speed, and distance would never emerged as a physical science concept. In this domain, as in others, to ignore the cultural constructions that surround the child growing up in modern world is to misjudge the nature and problems of cognitive development.»

Katherine Nelson, *Language in cognitive development-
The Emergence of the Mediated Mind.*

O Capítulo 2 encontra no conceito de *aprendizagem* o hiperónimo sistematizador dos aspetos teóricos nele abordados. No desenho epistemológico do trabalho, o conceito de *aprendizagem* liga-se aos conceitos de *Linguística* e *Didática*. Se, no quadro teórico apresentado na Parte II, a categoria *Linguística* é o nó concetual mais abrangente do Capítulo 1, na categoria *Didática* concentra-se o instrumental teórico que pode agregar o conteúdo do Capítulo 2.

A *aprendizagem* envolve a modelação de comportamentos adaptativos, ou a sua regulação face a novas situações. A noção de aprendizagem que orienta o desenvolvimento deste capítulo e tem escopo sobre todo o trabalho, quer entendida num paradigma construtivista, (teoria da aprendizagem de Piaget), quer num paradigma interacionista, (teoria de Vigotsky), baseia-se na premissa de que o sujeito constrói conhecimento através de experiências, estruturas mentais e convicções; mais do que tentar recordar e compreender conhecimento objetivo, a mente interpreta acontecimentos, objetos e perspetivas (Jonassen *et al.*, 1995). Neste paradigma, que concilia a base construtivista piagetiana e a teoria do desenvolvimento proximal de Vygotsky, coloca-se o foco na construção do conhecimento e não na sua reprodução e defende-se que essa construção pode ser facilitada se for suportada pela negociação social (Duffy & Jonassen, 1992). Este paradigma enquadra muito do que se tem feito em termos de ensino presencial e no que diz respeito à conceção e desenho de plataformas de ensino e aprendizagem a distância, como é o caso da Moodle, uma das instâncias de trabalho da investigação ação desenvolvida. O professor procura que a comunicação se estabeleça entre os estudantes, fornece conhecimento, mas o seu papel principal é o de criar situações de aprendizagem, acompanhando e gerindo a construção do significado.

Na sua aprendizagem escolar, os alunos exibem determinados desempenhos linguísticos, quando exprimem os valores de localização temporal no seu discurso, com base em conhecimentos prévios, diretamente relacionados com noções de tempo e aspeto, adquiridas dentro ou fora do contexto escolar. A emergência dessas noções está intimamente ligada à aquisição dos meios verbais necessários à sua expressão (Lamas, 2000). Os valores dos subsistemas do Tempo e do Aspeto – o conteúdo temporal – a que os alunos do 2.º ciclo, e especificamente os alunos do 6.º ano que terão de realizar uma prova de avaliação externa no final do ano letivo, são capazes de dar expressão linguística – nos textos orais ou escritos que produzem no início do ano letivo – são o pré-requisito para o que vão aprender nas aulas de Português, sobre a categoria gramatical Tempo.

Aquisição e aprendizagem configuram um núcleo agregador das três categorias conceptuais, *competência*, *gramática* e *texto*, introduzidas na Contextualização do estudo, no Capítulo 1 da Parte I, que se retomam no presente capítulo, referenciadas agora ao texto do *Programa de*

Português do Ensino Básico, (PPEB)⁷⁷. Como foi referido no enquadramento do trabalho de campo, no Capítulo 2 da Parte I, o texto do PPEB reflete a opção epistemológica que enquadra a investigação ação, bem como a opção metodológica de que relevam as duas vertentes de funcionamento do Projeto LP_TIC, quer enquanto ambiente virtual de aprendizagem, quer enquanto instância de produção de materiais didáticos e recolha de dados, numa perspetiva de tratamento integrado da expressão linguística do tempo.

A aceção do primeiro dos termos, *competência*, associada ao conceito de aprendizagem aqui adotado, é a que se encontra no documento *Língua Materna na Educação Básica – competências nucleares e níveis de* (Sim-Sim, I. et al. 1997) (LMEB) que, como já foi referido, em associação com o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001) (CNEB), é uma das referências do PPEB. Nesse documento, o termo competência é definido como “um saber-em-uso radicado numa capacidade, cujo domínio envolve treino e ensino formal”, LMEB (1997: 12)

O PPEB articula os conceitos de *competência* e *desempenho*. Operacionaliza a relação entre o “saber-em-uso radicado numa capacidade” e os resultados esperados em consequência do “treino e ensino formal”, tomando o termo *desempenho* como um dos correlatos de cada uma das cinco competências específicas: Compreensão do oral, Expressão oral, Leitura, Escrita e Conhecimento explícito da língua, (CEL).

Segundo o PPEB (2009: 17), *desempenho* indica “aquilo que se espera que o aluno faça, após uma experiência de aprendizagem.”⁷⁸, tomados em consideração a explicitação da própria organização das experiências de aprendizagem, a “capacidade de ativação de estratégias de atenção seletiva, a memória de trabalho e o controlo do tratamento da informação”, PPEB (2009: 80).

O conceito de competência, em associação com o de desempenho e com o de níveis de desempenho, definidos pelo CNEB/LMEB, e pelo PPEB, orientaram o trabalho desenvolvido na investigação ação.

Tal como foi indicado no Capítulo 1 da Parte II, no texto da tipologia narrativa a produzir na prova de aferição de Língua Portuguesa de 6.º ano de 2008⁷⁹, cada aluno devia contar uma aventura, assumindo o papel de narrador e o de protagonista da história. De acordo com a

⁷⁷ Este documento está em vigor desde 2011 e, a partir de 2012, conjuntamente com o documento *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico* (MCP).

⁷⁸ O “indicador de desempenho” é passível de quantificação e idealmente parametrizável, estando associado às operações de controlo, de regulação ou de avaliação (PPEB, p. 17)

⁷⁹ Cf. ANEXO C - 2.º ciclo. Prova de Aferição de Língua Portuguesa. 2008. A prova pode ser consultada no sítio do GAVE: <http://bi.gave.min-edu.pt/exames/exames/provas/260/?listProvas> (consultado em 07-08-2013).

instrução da prova, o desempenho escrito dos alunos deveria evidenciar a capacidade de localizar temporalmente o episódio narrado, respeitar as coordenadas de enunciação de pessoa, tempo e lugar definidas na entrada do texto e organizar os acontecimentos numa sequência narrativa.

Estes desempenhos dos alunos correlacionam-se com as competências específicas do Conhecimento explícito da língua, (CEL) e da Escrita do PPEB, já referidas no Capítulo 1 da Parte I, cujas definições se retomam agora na sua versão completa.

Conhecimento explícito da língua:

Entende-se por conhecimento explícito da língua a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro; o conhecimento explícito da língua assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos. (PPEB, 2009: 16)

Escrita:

Entende-se por escrita o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto) (*idem*).

Em ambas as definições se convoca o conhecimento refletido e sistematizado de regras e processos gramaticais da língua que viabilizem os desempenhos escritos esperados.

Estes desempenhos correspondem ao conhecimento interiorizado que se espera que cada aluno tenha da gramática da língua, enquanto sistema de regras ou estrutura estabelecida na mente, no que respeita a expressão linguística dos conceitos de tempo e de aspeto, nas frases e nos textos.

Texto, no sentido mais abrangente do termo, tal como foi definido no quadro da teorização de Hjelmslev (1971), na Contextualização do estudo, no Capítulo 1 da Parte I, é a expressão linguística de um conteúdo. O “quando”, o “onde” e o “quem”, que configuram as coordenadas enunciativas do texto que vai ser produzido, dão destaque ao *conteúdo temporal*, cuja expressão linguística coloca o texto de cada aluno na dependência direta das regras da gramática. Na produção escrita dos textos da tipologia narrativa da prova de aferição de Língua Portuguesa de 6.º ano de 2008, os alunos tinham de operar com dois subsistemas do sistema da localização temporal, o que diz respeito à localização temporal referenciada às coordenadas de enunciação definidas na entrada do texto e o que diz respeito à localização temporal referenciada a tempos de referência estabelecidos na própria linearidade de cada texto.

2.1 Aquisição dos conceitos de Tempo e Aspeto

Os alunos do 6.º ano do Ensino Básico, com idade média compreendida entre os 11 e os 12 anos, encontram-se numa etapa específica de desenvolvimento cognitivo. Tendo em conta a competência CEL e a competência Escrita do PPEB, que desempenhos se espera que estes alunos apresentem, no que respeita à expressão do tempo e do aspeto, quando produzem o texto da tipologia narrativa na prova de aferição de Língua Portuguesa de 2008?

A investigação sobre a linguagem, realizada no campo da psicologia do tempo e na perspetiva do desenvolvimento cognitivo, fornece contributos para o estudo da problemática da aquisição dos valores temporais, expressos quer por meios gramaticais, quer por meios lexicais, nesta fase da aprendizagem escolar.

Adoto globalmente as propostas teóricas de Ferreiro (1971), Bronckart & Sinclair (1973), Bronckart (1989, 1993) e Bronckart & Bourdin (1993), que se inscrevem na corrente da análise experimental do comportamento, a qual encontra raízes em Piaget, e as propostas metodológicas de Bronckart (1989, 1993) e Bronckart & Bourdin (1993). Nesses trabalhos, os autores procedem ao estudo dos desempenhos orais e escritos de sujeitos com idades escolares compreendidas entre os 10 e os 14 anos, no que diz respeito à expressão dos valores temporais, incidindo particularmente nos dos tempos verbais. As suas abordagens destas questões dão-nos valiosos contributos sobre o desenvolvimento da competência CEL dos alunos do 2.º ciclo, no plano específico da semântica do Tempo e do Aspeto.

Perfilho ainda a abordagem de K. Nelson (1998), no campo da psicologia do desenvolvimento, no que diz respeito à emergência de conceitos temporais mediatizados pela linguagem e por artefactos culturais que a complementam. Neste trabalho, a autora dedica particular atenção aos conceitos expressos por termos que podem ser englobados por LT dependentes, deíticos e anafóricos, e pelos LT independentes, como é o caso das datas, cujo ensino e aprendizagem Nelson coloca na dependência do que designa por “educated time”.

2.1.1 Reversibilidade temporal

O trabalho de E. Ferreiro (1971) incide sobre a relação entre a evolução da aquisição dos conceitos temporais e a evolução da aquisição dos meios verbais que servem para os exprimir. A sua investigação, realizada sob a orientação direta de Piaget e na linha da obra deste autor, *Le développement de la notion de temps chez l'enfant* (1946)⁸⁰, centra-se no estudo das relações

⁸⁰ Reconhecendo embora os aspetos contraditórios entre o inatismo de Chomsky, que prefigura uma opção teórica anteriormente perfilhada, e o construtivismo de Piaget, adoto categorias de análise de base construtivista, tendo em conta aspetos específicos da aprendizagem de conceitos de Tempo e Aspeto.

temporais na linguagem das crianças, envolvendo valores temporais de tempos verbais, de localizadores temporais adverbiais (LT) e valores temporais dependentes da parataxe. O limite superior de idades – 10 anos – das crianças que participaram na experimentação foi definido em função da etapa de desenvolvimento atingida, fase de transição entre as operações concretas e as operações formais. Inicialmente, o trabalho de Ferreiro (1971: 14 e segs.) centra-se no problema da aquisição do sistema dos tempos verbais visto sob o ângulo de um sistema de relações. A autora procura saber de que modo a criança compreende a relação de ordem indicada por dois tempos diferentes de verbos que se apresentam num enunciado. O problema alarga-se depois à evolução da aquisição de três tipos de indicadores temporais relacionados com a perceção das relações de ordem entre as situações apresentadas: (i) a ordem de emissão das proposições que compõem o enunciado; (ii) as conjunções e advérbios de tempo; (iii) os tempos dos verbos.

A partir da experimentação de situações indutoras de desempenhos orais – compreensão do oral e expressão oral – linguisticamente expressas por enunciados com duas proposições, Ferreiro compara as respostas de sujeitos posicionados em diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, relativamente à aquisição das relações temporais de sucessão e de simultaneidade.

Nas suas conclusões, Ferreiro (1971: 367 e segs.) refere que os três tipos de indicadores temporais estudados se organizam hierarquicamente da seguinte forma: primeiro prevalece a ordem da enunciação, com recurso à parataxe e à coordenação das proposições, em seguida são utilizados os advérbios e as conjunções de tempo, finalmente os tempos dos verbos, enquanto sistema de representação de relações temporais. Quer isto dizer que, durante um período alargado de tempo, nos seus desempenhos orais – expressão oral e repetição imediata como estratégia para a compreensão do oral⁸¹ – a criança estabelece uma dependência estrita entre a ordem efetiva dos acontecimentos e a ordem da descrição desses acontecimentos, recorrendo à parataxe como um dos procedimentos privilegiados para a sua enunciação. Posteriormente, recorre aos advérbios e às conjunções temporais, utilizando-os, sobretudo como reforçadores da ordem. Só por volta dos dez anos, a sua utilização destes meios lexicais integrando estruturas de subordinação prevalece sobre todas as restantes utilizações. Quanto aos tempos verbais, que começa por utilizar para dar conta apenas de cada acontecimento em si, virá a operacionalizá-

⁸¹ Nos desempenhos orais induzidos pela experimentadora, a criança produz enunciados, depois de observar uma sequência com duas situações numa relação de ordem encenada com brinquedos (“Vou mostrar-te qualquer coisa; vais contar-me o que vês.”), e faz prova da sua compreensão oral, encenando ela própria uma sequência de duas situações numa relação de ordem, depois da escuta de dois enunciados (“Vou contar-te uma pequena história/ dizer-te frases; vais mostrar com os brinquedos o que se passa”), Ferreiro (1971: 21 e 243).

los, também por volta dos dez anos, uns em relação aos outros, conceptualizando-os como um sistema.

Na verdade, a criança estabelece cedo que a anterioridade de um acontecimento *p* é relativa à posterioridade de um acontecimento *q* e que a posterioridade de *q* é relativa à anterioridade de *p*, mas apenas no nível de desenvolvimento em que já tem uma noção operatória do tempo, por volta dos dez anos, consegue deduzir uma a partir da outra, conceptualizando-as como constituindo uma única e a mesma relação que se pode desenrolar nos dois sentidos, o que define o sentido de operação reversível.

Segundo Ferreiro, é só a partir desse momento que a criança começa a elaborar a noção de *tempo relativo* e a considerar os diferentes tempos dos verbos como elementos de um sistema no interior do qual o valor de um termo é relativo ao valor dos outros.

Nous assistons à une sorte d'éclosion. Les problèmes jusqu'ici non résolus trouvent une solution juste. Dès la description initiale, l'enfant utilise la subordination temporelle, soit avec l'ordre d'énonciation *p-q*, soit avec son inverse *q-p*. Dans ce dernier cas, l'enfant peut donner un énoncé qui commence par une proposition subordonnée introduite par «avant que», ou bien il place la proposition subordonnée en deuxième position en utilisant la conjonction «après que». (Ferreiro, 1971: 229)

Só no nível operatório do tempo, a partir dos nove ou dez anos, as crianças permutam facilmente a ordem da enunciação das proposições que constituem um enunciado, recorrem a estruturas sintáticas de subordinação e utilizam os três indicadores temporais – ordem das proposições e recurso à parataxe; conjunções e advérbios tempo; tempos dos verbos – em diferentes combinatórias.

Estes dados mostram que a generalidade dos alunos do 6.º ano do Ensino Básico, com idade média compreendida entre os 11 e os 12 anos, se encontra numa etapa de desenvolvimento que corresponde, na linguagem de Piaget, retomada por Ferreiro, à da transição entre as operações concretas e as operações formais.

Nesse sentido, prevê-se que os desempenhos dos alunos, na produção do texto de escrita compositiva da prova de aferição de 6.º ano, reflitam a capacidade de operar com a reversibilidade temporal, concebendo os tempos verbais como elementos de um sistema no interior do qual o valor de uma forma verbal é relativo ao valor das outras formas verbais que com ela se combinam. Nesta idade, os alunos já têm competência – *o saber-em-uso* – para situar os acontecimentos relatados uns em relação aos outros, na linearidade do texto, tendo em conta diferentes pontos de referência ou perspectiva [+PRES, – PRES], e não apenas em relação ao presente, ao *eu-aqui-agora* da enunciação [+PRES].

Aos 12 anos está estabilizada a noção de tempo racional ou reversível, que se opõe ao tempo egocêntrico, imediato e irreversível em que “l’immédiat succède à l’immédiat sans construction d’ensemble”, Piaget (1946: 275). É a própria capacidade de reversibilidade temporal, por oposição à irreversibilidade intuitiva, que constitui o sistema de operações, cuja expressão linguística a aquisição do conceito de tempo racional pressupõe.

Le temps rationnel ou système des opérations constituant la notion du temps est donc aussi réversible que le temps empirique, ou suite des événements eux-mêmes, est irréversible et le premier ne parviendrait pas à appréhender le second, pas plus que le second à dépasser la nature idéale du premier sans cette opposition fondamentale. Il est, dès lors, facile de comprendre pourquoi le petit enfant parvient si mal à dominer le temps. (Piaget, 1946: 275)

À luz da teoria de Piaget (1946), no final do 6.º ano do Ensino Básico, os alunos compreendem o tempo, uma vez que compreendem a irreversibilidade temporal através de atos de reversibilidade. Contudo, vários autores confirmam que, nestas idades, ainda se verificam problemas com as representações do tempo, mesmo que os alunos estejam próximos de as dominar, Bronckart (1989, 1993) e Bronckart & Bourdin (1993), Béguin (1998).

2.1.2 Tempo verbal em textos da tipologia narrativa

Bronckart & Bourdin (1993: 102) consideram que o problema da aquisição dos valores dos tempos dos verbos deve ser abordado no quadro da produção do discurso. Bronckart (1993: 5) focaliza no texto, que define como «le matériau linguistique à travers duquel se réalise l’action langagière», e no estudo das competências textuais globais dos alunos, a sua investigação. Entende a ação linguística como correspondendo a uma intervenção, dotada de intencionalidade e atribuída a um agente, que se concretiza na “entidade textual”. Para este autor, a entidade textual é um objeto fisicamente manifestado e composto por um conjunto organizado de unidades linguísticas. Este material possui as características gramaticais inerentes à língua usada (configuração sonora própria, organização em paradigmas lexicais e em estruturas sintáticas específicas) e reflete, necessariamente, o enquadramento social no âmbito do qual emerge. (*idem*: 12)

Os trabalhos de Bronckart (1989, 1993) e Bronckart & Bourdin (1993) refletem, no plano da competência escrita dos alunos, os contributos dados por Ferreiro (1971), no plano da competência oral. O estudo desta autora focaliza-se no discurso oral e na relação da sequência temporal de duas proposições que reproduzem a ordem de enunciação $p - q$ ou a sua inversa $q - p$. A investigação de Bronckart (1989, 1993), Bronckart & Bourdin (1993) e da equipa que participa no estudo, centra-se na análise de *corpora* de textos escritos, obedecendo a um plano de texto previamente determinado. Caracteriza-se por comparar cinco línguas – francês, alemão,

basco, catalão e italiano – quatro tipos de texto escrito – notícia, conto, carta, texto explicativo – e alunos em três níveis diferentes de escolaridade, correspondendo a níveis de idade entre os 10 e os 14 anos.

As comparações estabelecidas pelos autores incidem sobre as operações linguísticas relacionadas com a aquisição dos valores dos tempos dos verbos subjacente aos desempenhos escritos dos alunos, na produção dos quatro tipos de textos sob escrutínio.

Na esteira de Weist *et al.* (1991), Bronckart & Bourdin (1993) consideram que as crianças constroem de forma progressiva e articulada os subsistemas gramaticais do tempo e do aspeto. Desta forma, é abandonada a perspetiva anteriormente defendida por Bronckart & Sinclair (1973), segundo a qual as crianças atribuiriam primeiro apenas um valor aspetual às formas verbais (até cerca dos seis anos, aproximadamente) e depois um valor temporal. Em Sousa (1996: 36) resumem-se os três aspetos que haviam justificado a “hipótese do aspeto antes do tempo”: só os verbos télicos são flexionados no pretérito; as distinções temporais são redundantes e só acompanham distinções aspetuais; só se esperam referências a situações do passado próximo.

Os dados recolhidos no estudo de Bronckart & Bourdin (1993) dizem respeito apenas a dois dos tipos de textos analisados pelos autores, conto e notícia, da ordem da narração (*raconter*), dado que são estes os que apresentam características comuns às do texto da tipologia narrativa, enquanto resultado esperado dos alunos de 6.º ano, em termos de produção de escrita compositiva, de acordo com as instruções da prova de aferição de Língua Portuguesa, de 2008.

O relato das conclusões dos autores, relativamente aos textos da ordem da narração, se por um lado confirma a definição compreensiva do DT, de que, em português, nos textos da tipologia narrativa os tempos verbais emergentes são o pretérito perfeito do indicativo e o pretérito imperfeito, por outro lado, aponta para a necessidade de um estudo mais específico dos valores aspetuais dos verbos que ocorrem nos textos desta tipologia, permitindo interpretar a designação “verbos de ação” do DT, à luz da tipologia aspetual de Vendler (1967), como verbos eventivos, que representam situações dinâmicas – os eventos –, por oposição aos verbos estativos, que representam situações não dinâmicas – os estados.

Nas conclusões apresentadas por Bronckart & Bourdin (1993) são referidos dois aspetos que foram considerados na análise dos textos produzidos pelos alunos na prova de aferição de Língua Portuguesa, de 6.º ano de 2008 e que decorrem diretamente de uma das instruções da

prova⁸². O primeiro aspeto diz respeito ao plano do texto (i), o segundo, às condições de produção dos dois textos da ordem da narração, a notícia e o conto (ii).

- (i) No caso dos textos da tipologia narrativa, o plano de texto que determina a análise dos autores do estudo remete para uma fase inicial – a ORIENTAÇÃO – e três fases subsequentes – EPISÓDIOS, SITUAÇÃO FINAL e CODA. Os resultados apresentados por Bronckart & Bourdin indicam que a fase inicial da globalidade dos textos dos alunos que se incluem na faixa etária dos 12 anos tem predominância de tempos verbais utilizados nas sequências descritivas (*phases d'arrière plan*), como é o caso do imperfeito, as restantes fases (*d'avant-plan*) apresentam uma dominância do tempo verbal que mais se utiliza nas sequências narrativas e que, no caso do português, corresponde ao pretérito perfeito do indicativo, de acordo com a informação fornecida pelo DT.
- (ii) No que diz respeito à tipologia dos textos, Bronckart & Bourdin (1993: 122-123) referem que as condições de produção dos textos da ordem da narração (*raconter*) preparadas para a investigação visavam a obtenção de textos de base narrativa e origem anafórica – conto (*narration*) – e de textos de origem deíctica – notícia (*récit*). Os textos produzidos pelos alunos nas diferentes línguas apresentaram algumas dominantes não completamente conformes a estas expectativas. Em francês e italiano são utilizadas três bases temporais: uma própria para o conto (*narration*), base narrativa com tempos do passado, (PS/IMP ou PAR/IMP)⁸³, uma própria para a notícia (*récit*), (PC/IMP ou PAP/IMP)⁸⁴, e uma base comum aos dois tipos (“presente histórico” eventualmente acompanhado pelo PC ou PAP). Em francês, os alunos mais velhos tendem a utilizar sistematicamente a base narrativa, no conto. Em basco e catalão são utilizadas duas bases temporais que são comuns ao conto e à notícia. A base dominante explora os tempos do passado, a outra, menos frequente, recorre ao “presente histórico”. Em alemão, domina claramente a base com tempos do passado que é comum ao conto e à notícia.

Na análise do *Corpus B*, os textos narrativos produzidos pelos alunos de 6.º ano, na prova de aferição de Língua Portuguesa de 2008, procurei encontrar a base temporal dominante, deíctica

⁸² Trata-se da instrução que implica diretamente a construção da narrativa «(...) organizar a descrição dos diferentes acontecimentos que constituem a «aventura», de maneira a obter uma sequência narrativa bem construída, com princípio, meio e fim.» (Cf. Capítulo 1, Parte II)

⁸³ PS = passé simple; IMP = imparfait; PAR= passato remoto

⁸⁴ PC= passé composé; PAP = passato prossimo

ou anafórica, tendo em conta que a instrução da prova projeta, como resultado esperado, um texto de características híbridas – conto e notícia:

«Conta uma aventura, real ou imaginária, em que tu e o teu animal de estimação sejam os protagonistas, isto é, as personagens principais.⁸⁵»

2.1.3 Construção cognitiva, cultural, social e linguística do tempo adverbial

No estudo que apresenta sobre o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo, K. Nelson (1998) defende, na linha de Bronckart, que a questão da aquisição dos valores temporais deve ser abordada a partir dos discursos, enfatizando que, independentemente de idades específicas, a habilidade para manipular relações de tempo aparece no discurso ligado (relacionado), antes de aparecer em frases simples.

A autora, que dá particular relevo à construção colaborativa do discurso, ao contexto social da sua produção e aos artefactos culturais que o podem mediatizar, faz incidir as suas observações sobre o discurso oral das crianças. No que diz respeito à emergência de conceitos temporais e à aquisição dos recursos linguísticos destinados à expressão desses conceitos, Nelson considera que as sociedades conceptualizam o tempo de diferentes modos e que esses modos são transmitidos às crianças através da linguagem e de artefactos culturais, especificamente os relógios e os calendários. «The child's *knowledge of time concepts*, therefore, even those that are not directly taught, is *knowledge mediated through language and cultural artifacts*», Nelson (1998: 288).

Nelson procura encontrar nos contextos sociais e culturais de produção dos discursos a relação entre a emergência das noções temporais e a aquisição dos correspondentes meios verbais para a sua expressão linguística, focalizando as suas observações nos meios lexicais de expressão do tempo, que considera terem sido menos intensamente estudados pela psicologia do desenvolvimento do que os meios gramaticais, onde integra o tempo verbal e o aspeto.

Retomo a distinção, já estabelecida anteriormente⁸⁶, entre tempo verbal e tempo adverbial e englobo os meios lexicais de expressão do tempo que são objeto da abordagem de Nelson e que integram as diferentes classes de localizadores adverbiais de tempo (LT)⁸⁷ na categoria do tempo adverbial, por contraste com a categoria do tempo verbal, marcada linguisticamente pelo recurso aos meios gramaticais, mais especificamente aos afixos de flexão verbal.

⁸⁵ Cf. ANEXO C - 2.º ciclo. Prova de Aferição de Língua Portuguesa. 2008.

⁸⁶ Cf. Capítulo 1, Parte I.

⁸⁷ Em termos dos constituintes sintáticos da frase, correspondem a grupos preposicionais, grupos adverbiais e orações subordinadas temporais.

Tendo em conta o nível de desenvolvimento das crianças observadas na sua investigação – com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos – Nelson dedica particular atenção aos conceitos temporais expressos por termos que podem ser englobados por LT dependentes, déíticos – *ontem, amanhã, hoje, ...* – por LT independentes, como é o caso das datas, e por termos que exprimem relações temporais interfrásicas, como é o caso de algumas conjunções e advérbios – *enquanto, já...*

Para Nelson, a emergência dos conceitos temporais e a aquisição dos meios lexicais destinados à sua expressão envolvem estratégias de aprendizagem em que as crianças usam termos de tempo, antes de lhes atribuírem os significados canónicos autorizados no contexto social e cultural a que pertencem. Trata-se de um comportamento linguístico de “use before meaning”, explicado do seguinte modo:

Use before meaning contrasts with the other possible formulations to describe the course of learning, including attributing incorrect meaning or incomplete meaning to the child. Use before meaning implies that the use of a term will at first be tightly constrained to particular discourse and syntactic contexts in which it has been observed in use by others, and later extended to other contexts after the acquisition of some meaning derived from attending to its use by other speakers. (Nelson, 1998: 274)

Por outro lado, a aprendizagem dos conceitos de tempo implica uma dependência estrita do que Nelson designa por “educated time”, isto é, a instrução direta sobre noções de tempo, especificamente sobre todas as construções culturais que dizem respeito a unidades de medida do tempo do relógio e do calendário, que devem ser objeto de ensino explícito, em casa ou na escola.

Deter-me-ei um pouco sobre a relação que pode ser estabelecida, a partir das propostas de K. Nelson, entre as dimensões da aprendizagem e do ensino de conceitos de tempo, linguisticamente englobados pelo tempo adverbial.

2.1.3.1 Estratégias de localização temporal de eventos

A experiência humana do tempo é habitualmente descrita em termos de duas dimensões básicas relacionadas, sequência e duração, que incorporam os seguintes conceitos de tempo: localização, perspectiva, limites, entendidos como fronteiras de eventos ou de intervalos, velocidade e frequência, Nelson (1998: 261-262). As relações nestes dois subsistemas básicos do tempo, e especificamente as relações que envolvem valores de localização e perspectiva temporal, de que especificamente me ocupo, concretizam-se intra e inter eventos e são básicas na experiência da criança, antes da sua entrada na escola. Para Nelson (*idem* 93-94), evento consiste numa “organized sequence of actions through time and space that has a perceived goal or end point.” Implica a extensão no tempo de várias ações e, enquanto conceito operativo no

campo da psicologia do desenvolvimento, permite contrastar eventos com objetos e ações individualizadas, tendo em vista a análise experimental do comportamento⁸⁸.

Como já foi anteriormente referido, na análise dos *corpora* de textos dos alunos, adoto o conceito de evento, à luz da tipologia aspetual de Vendler (1967) e Moens, M. & Steedman, M. (1988) e das definições apresentadas pelo DT, tendo em conta uma dominante linguística de abordagem das questões do Tempo. Tal como foi referido no Capítulo 1, da Parte II, a classificação dos verbos nos textos dos alunos teve por base os dois grandes tipos aspetuais de predicados: eventos e estados. Os verbos de evento, que descrevem situações dinâmicas como ‘tocar a campainha’, ‘entregar a encomenda’, ‘comprar o livro’ ou ‘almoçar’, são exemplos que podem ocorrer em sequências narrativas, por oposição aos verbos de estado, que descrevem situações não dinâmicas e de que ‘ser dono de’, ‘estar em casa’, ‘gostar de brincar’ ou ‘ter um amigo’, exemplificam escolhas para descrever situações em sequências textuais sobretudo descritivas.

Os valores de sequência e duração são muitas vezes referidos no diálogo com as crianças, em termos de eventos, qualquer que seja o conceito de evento adotado. É habitual localizarem-se temporalmente as situações com recurso a expressões do tipo, “hora de deitar”, “hora do almoço”, “dia da natação”, ou perspectivarem-se as fronteiras dos eventos com outros eventos “brincas / depois de lanchares”. Na localização sobre eventos, enfatiza-se tanto a experiência do tempo uniforme, contínuo e homogéneo – “lavas os dentes/ depois deitas-te” – quanto a do tempo cíclico, segmentado e fásico – “O tempo das cerejas está aí não tarda.”/ “Essa roupa é a dos dias da natação”. Segundo Aveni (1989:327), em muitas partes do mundo há uma tendência cultural para pensar o tempo na forma de ciclos que se repetem, como uma sequência contínua de eventos sem princípio nem fim, o passado repetindo-se sempre.

A linguagem fornece maneiras de pensar e de falar de ambas as dimensões do tempo, unidimensional e multidimensional. Por um lado, temos o tempo uniforme, linear e divisível, contínuo e irreversível, por outro, o tempo cíclico, segmentado, sazonal e concreto. McGrath & Kelly 1986 (*apud* Nelson, 1998: 267) referem que na sociedade ocidentalizada, concebemos geralmente o tempo como se fosse “abstract, unidirectional, uniform in passage, divisible, and homogeneous; but we tend to use time as if it were concrete, phasic, and epochal”.

⁸⁸ Para Nelson, os predicados que descrevem situações pontuais, como é o caso de ‘agarrar num objeto’ ou ‘entregar um objeto a alguém’ não contam como eventos, contrariamente ao predicado ‘almoçar’, que refere um conjunto de ações com extensão temporal. Ter o conhecimento de um evento é ter organizado o conhecimento da sequência de ações, isto é, representar a ordem temporal na qual os componentes do evento têm lugar e da relação causal entre as ações do evento (*idem*: 96).

A experiência do tempo, concretizada intra e inter eventos, coloca o locutor no *aqui* e *agora* da enunciação, num presente estável, mas em constante mudança. Para Valsiner (1993, *apud* Nelson, 1998: 264) “The notion of present itself is a mental construction of our minds dependent upon the capacity to reflect on the event that is currently in progress”. Perspetivando a localização das situações a partir do *aqui* e *agora* da enunciação, podemos conceber a expressão do tempo de diferentes modos. Por exemplo, o tempo pode avançar do futuro para o passado – *O Natal está a chegar. / O verão já passou.* – ou podemos nós avançar do passado para o futuro – *Estamos a chegar ao fim das férias. / Já passámos o meio do período letivo.* Em ambos os casos, há movimento, mudança, sempre perspetivados no tempo deítico do *eu* – *aqui* – *agora* da enunciação. A metáfora da deslocação de um comboio pode aplicar-se a estas duas possibilidades de exprimir o tempo. Sentados de frente, deslocamo-nos com o comboio em direção às estações que se aproximam – “*Estamos a chegar a Coimbra.*” Sentados de costas, somos observadores da paisagem que vai ficando para trás – “*A ponte afasta-se cada vez mais*”. O espaço que se desloca com a linha, no sentido contrário ao do comboio, converge numa dimensão que se articula com a do tempo, para o passado⁸⁹.

As crianças contactam, através do discurso dos adultos, com a visão padronizada da sociedade ocidentalizada que enfatiza uma dinâmica temporal, na qual o presente se desloca para o passado, implicando que a distinção entre presente, passado e futuro deve ser adquirida, presumivelmente, quando a linguagem sobre o tempo é adquirida, Nelson (1998: 264-265). O conhecimento que as crianças têm das relações intra e inter eventos permite que, implicitamente, incorporem as duas dimensões temporais básicas, sequência e duração, e encontrem formas de as explicitar através da linguagem. Contudo, a criança não consegue sozinha descobrir o tempo, porque, contrariamente aos objetos concretos, o tempo não é uma entidade que exista para ser descoberta. Se os conceitos de espaço podem ser explicados por gestos ou por mostraçção do tamanho, da forma, da localização, os conceitos de tempo têm de ser abstraídos a partir da experiência e mentalmente construídos pela criança. Muito cedo, é através da sua capacidade para usar o léxico do tempo, antes de lhe atribuir o significado com que foi fixado no dicionário de cada língua, operando com o que Levy & Nelson (1994) identificam como “use before meaning”, que a criança fará emergir os conceitos temporais que acompanham a aquisição dos meios lexicais destinados à sua expressão. Do ponto de vista da aprendizagem explícita, ‘a expressão precedendo o significado’ é já consciência linguística dos valores temporais e constitui conhecimento implícito do sistema do tempo.

⁸⁹ Lidamos aqui com questões diretamente relacionadas com a categoria gramatical *Aspetto*, de que não me ocuparei nesta abordagem.

A título de exemplo, num diálogo entre mãe e filho de 3 anos, citado por Nelson (1998: 272), evidencia-se a emergência dos conceitos de *não-hoje*, *não-agora*, expressos pelo termo *ontem*, que referencia um intervalo de tempo concebido como unidimensional, linear e contínuo, mas

cujo significado de “dia anterior a *hoje*, onde se inclui *agora*” não foi ainda adquirido⁹⁰. A correção e o *input* linguístico externo de alguém que domina o sistema do tempo fará evoluir este conhecimento implícito para conhecimento explícito.

Trata-se da aprendizagem explícita da categoria gramatical Tempo, que implica operar com conceitos de localização temporal e perspetiva e encontrar os meios gramaticais e lexicais para a sua adequada expressão linguística. Esta aprendizagem explícita é diferente daquela que a criança faz, quando recebe *input* externo para corrigir os seus usos espontâneos de meios gramaticais de expressão do tempo, que envolvem, por exemplo, o domínio de irregularidades da flexão verbal. Em *eu fazi anos*, em vez de *eu fiz anos*, a criança exprime adequadamente a localização temporal do evento “fazer anos” num tempo anterior ao tempo da enunciação, contudo, na expressão do tempo verbal, regulariza a forma irregular da flexão em tempo do verbo “fazer” (Costa & Santos, 2004: 71). Tem o domínio da referência temporal e o conhecimento implícito da regra gramatical da flexão verbal, mas ainda escolhe a forma verbal desadequada, em termos do português padrão.

2.1.3.2 Estratégias de localização de intervalos no eixo do tempo

É a partir do diálogo com os adultos e com os pares, no pressuposto, já aqui referido, de que a construção do conhecimento pode ser facilitada pela negociação social (Duffy & Jonassen, 1992), que as formas lexicais de representação do tempo podem tornar-se familiares para as crianças, ainda que a sua referência temporal permaneça obscura.

O conhecimento dos eventos que as crianças têm permite, implicitamente, que incorporem nesse conhecimento as noções temporais relacionadas com as duas dimensões básicas, sequência e duração, e, no caso específico aqui sob análise, as noções de localização e

⁹⁰ Steven: This... remember the water was here...the old puddle was here when it rained tonight?

Mother: When it rained ... the other day.

S: No, it rained yesterday.

M: No, it rained the day before yesterday.

S: No, it was the day before... yest... yesterday. It was now yesterday!

M: It was now yesterday?

S: No, when we were...when it was night then...nighttime then it was yesterday. When we waked up...when we had some supper...then we went to bed, then it was nighttime, then the sun was out, then it was nighttime, then it rained, then we waked up, then we... then we goed, then we went in that puddle. (Nelson, 1998: 272).

perspetiva temporal, tornando a sua explicitação através da linguagem relativamente fácil. No entanto, o mesmo se não passa, quando se trata da referência a intervalos no eixo do tempo. Na verdade, para identificar e localizar esses intervalos, a expressão linguística deve ser encontrada, não em termos do conhecimento dos meios gramaticais, nomeadamente de tempo e aspeto verbais, mas nos meios lexicais, e especificamente no que tem vindo a ser designado de tempo adverbial, na medida em que as operações de localização temporal envolvem agora a localização de intervalos no eixo do tempo e não a localização de eventos nesse mesmo eixo.

No caso da identificação de intervalos no eixo do tempo, trata-se da aquisição dos meios lexicais adequados para referir esses intervalos e, especificamente, unidades convencionais de medida do tempo, como acontece quando se recorre ao relógio ou ao calendário, o que confronta as crianças com o problema de descobrir não o tempo, mas o modo como a cultura onde se integram fala dele e como esse falar reflete os sistemas ordenados em que é concebido, Nelson (1998: 291).

As crianças vivem em sociedades que dependem de forma mais ou menos estrita da ordem temporal marcada e medida por relógios e calendários, cujas unidades de tempo foram arbitrariamente definidas. O calendário gregoriano convencionou e fixou, no século XVI, a contagem de dias, meses e anos a partir do ano um da era cristã. É este calendário e o sistema de medição das horas referenciado ao meridiano de Greenwich que regulam o mundo contemporâneo ocidentalizado, do tempo unidimensional dos horários, onde cada segundo é localizado na mesma linha de tempo, em qualquer lugar à dimensão intercontinental. A aquisição destas construções culturais exige a capacidade de operar com conceitos abstratos, envolvendo unidades de medição do tempo referenciadas a dois sistemas distintos de ordenação temporal, o do relógio e o do calendário.

Os relógios e os calendários medem e marcam o tempo por meio de espaços simbólicos, representando unidades temporais que podem ser ordenadas e contadas; constituem modelos convencionais de medição do tempo, assentando a sua relação com a passagem do tempo, em conceitos abstratos para as crianças. Contudo, são estes artefactos culturais que propiciam e facilitam a construção e o desenvolvimento do conhecimento dos sistemas de medição do tempo mediado pela linguagem. Retomo a lúcida citação de Nelson (1998: 288) que abre este capítulo, «to ignore the cultural constructions that surround the child growing up in modern world is to misjudge the nature and problems of cognitive development».

Este conhecimento não é apenas um reflexo da realidade, mas uma construção cultural dessa realidade e tem de ser adquirido por instrução direta, em casa ou na escola. Segundo Nelson

(*idem*: 273), os termos lexicais para referir as unidades convencionais de medida do tempo, como é o caso de dia, mês e ano são tendencialmente utilizados no discurso, mas não diretamente ensinados antes dos primeiros anos de escolaridade⁹¹, prevendo-se que a compreensão dos conceitos temporais que cobrem não esteja instalada antes dos 8 ou 9 anos (Cameron, 2005: 56, *apud*, Sousa, 2010: 130). A aprendizagem explícita destes conceitos assenta no conhecimento que as crianças já deverão ter de meios gramaticais e lexicais de expressão da localização temporal de eventos – por ex: *Comer a sopa / enquanto está quente* –, e de meios lexicais que referem intervalos no eixo do tempo, fruto do seu presente experienciado – por ex.: *o aniversário de X foi há muito tempo/pouco tempo/ontem/ na semana passada*.

Quanto a medidas de tempo muito distanciado do presente, não experienciável, que envolvam a referência ao tempo histórico, a sua aprendizagem tem de ser adiada. Na verdade, a compreensão do tempo histórico é alcançada tardiamente no desenvolvimento cognitivo. A capacidade para conceptualizar o tempo distante (passado ou futuro), ou o tempo histórico é tipicamente humana e há uma forte possibilidade que dependa da expressão linguística. Esta afirmação é de Nelson (1998: 268) que a sustenta, em grande parte, no facto de ser comum os professores referirem a dificuldade que os alunos têm em exprimir relações temporais, quando manifestam problemas de linguagem e baixo desenvolvimento linguístico.

Neste sentido, quer a referência ao tempo do relógio e do calendário, na proximidade do presente experienciado, quer a referência ao tempo histórico, a eventos e intervalos localizados num tempo muito distante, no passado ou no futuro, ou a entidades temporalizadas – *Júlio César, imperador romano* – envolvem a expressão de conceitos abstratos. Os primeiros apoiam-se na aprendizagem explícita e propiciam a emergência dos segundos. Em termos de conhecimento explícito dos conceitos de tempo, todos virão a implicar usos secundários da língua, no sentido que esta expressão toma em Sim-Sim *et al.* (1997), isto é, a usos da língua que envolvem a leitura e a escrita, contrariamente aos usos primários da língua, que envolvem o modo oral.

⁹¹ Em Portugal, há exemplos de trabalho em educação pré-escolar em que as crianças aprendem a assinalar, em calendários semanais, a sua presença e as tarefas realizadas. O calendário semanal das atividades apresenta os nomes próprios das crianças da sala e cada dia é identificado com uma cor diferente. A cada cor correspondem tarefas distintas (eventos, de acordo com a definição de Nelson). Ao longo da semana, cada criança coloca junto do seu nome, pequenos discos da cor do dia, assinalando desse modo que realizou as rotinas, bem como as distintas tarefas estipuladas. A educadora dará, por exemplo, a seguinte instrução à sexta-feira: “Hoje é sexta-feira, dia amarelo. É dia de trocar os livros da biblioteca”. [Agradeço à docente Elsa Lobo o relato desta prática, que resulta do apoio que tem dado a alunos do ensino especial, que acompanha em salas de educação pré-escolar, onde coopera com as educadoras.]

2.2. Do conhecimento implícito ao conhecimento explícito da categoria gramatical Tempo

A linguagem, enquanto sistema mediador do conhecimento, pode ter uma função estabilizadora dos conceitos de tempo. Segundo Valsiner (1993: 22): «We can distinguish the notions of the past, future, and present by way of superimposing upon the flow of our personal experiences a language-aided scheme of relative stability.»

O recurso aos artefactos culturais de medição do tempo, entendidos como instrumental de apoio ao ensino explícito de noções temporais, é uma forma de configurar a função estabilizadora da linguagem, enquanto sistema mediador do conhecimento. Do recurso a outros instrumentos de apoio – o computador e a Internet, enquanto ferramentas digitais de comunicação, ensino e aprendizagem – se ocupará, especificamente, o Capítulo 2 da Parte III.

As vantagens do *input* externo na aprendizagem são frequentemente referidas e estendem-se à aquisição de conceitos temporais e ao conhecimento explícito da categoria gramatical Tempo, quer se aceite ou não a hipótese inatista de que a espécie humana vem biologicamente equipada com um “órgão da linguagem”, que permite que os falantes nativos de uma dada língua atinjam um conhecimento estável dessa língua, adquirido espontaneamente, “como resultado do processo de interação entre o órgão da linguagem e os dados linguísticos a que são expostos desde que nascem”, Duarte (2010: 19). Em Sousa (1996: 36-37), cita-se a investigação de Gathercole (1986) sobre a aprendizagem do *present perfect* por crianças americanas e escocesas. Esse estudo levou a autora a concluir que o *input* externo e a frequência desse *input* têm um papel fundamental na emergência de *present perfect* nas crianças escocesas que utilizam mais cedo do que as crianças americanas este tempo verbal.

Costa & Santos (2003: 67 e segs.) referem a imprescindibilidade da estimulação, face a fenómenos linguísticos excepcionais, que têm de ser aprendidos explicitamente, nomeadamente o domínio de léxico específico, o que leva à imprescindibilidade do desenvolvimento da competência CEL. Como já foi anteriormente referido, à luz dos textos do CNEB/LMEB e do PPEB, esta competência específica envolve reflexão sobre a própria língua, domínio de metalinguagem específica (Sim-Sim, 1998) e ensino explícito da gramática.

A importância do ensino explícito da gramática é generalizadamente aceite na literatura, Hudson (1992, 2001), Duarte (1992, 2008), Costa (2009, 2010); envolve instrução direta, correção, exercício e treino, realizados ou não em contexto de ensino formal. Nesse sentido, o conhecimento da categoria gramatical Tempo implica aprendizagem explícita de conceitos temporais e dos correspondentes meios gramaticais e lexicais de expressão.

No caso dos valores de tempo sob escrutínio neste trabalho, está envolvida a aprendizagem explícita da localização de situações e intervalos no eixo do tempo, relativamente a um ponto de referência ou perspectiva, déítico ou anafórico. Quanto à localização temporal de situações – eventos ou estados – a aprendizagem diz respeito aos meios gramaticais que constituem os predicados ou expressões predicativas, correspondem a tempos verbais de verbos simples ou em complexos verbais, em que um verbo principal se combina com auxiliares dos tempos compostos, aspetuais ou temporais, e podem ocorrer em associação com localizadores temporais adverbiais, os LT. No que diz respeito à localização de intervalos no eixo do tempo, e com base nos estudos desenvolvidos por Levy & Nelson (1994), Nelson (1998) e Cameron (2005), anteriormente citados, a aprendizagem contemplará os meios lexicais que integram os predicados e que correspondem a LT dependentes – *ontem, hoje, amanhã ... /o dia anterior, esse dia, o dia seguinte.../ quando...* – a LT independentes, como é o caso das datas – *o dia 30 de abril de 2009/ o século XV/ ...* – bem como a nomes temporalizados – *o tempo de D. Dinis/ a época dos descobrimentos...* – enquanto unidades de medida do tempo. A aprendizagem poderá contemplar ainda meios lexicais de referência ao tempo histórico, que correspondem a nomes temporalizados, na posição de argumento externo ou interno de um predicado – *Fernão Mendes Pinto escreveu a Peregrinação na sua casa em Almada.*

2.3 Questões sobre o conhecimento explícito da categoria gramatical Tempo

Na prova de aferição de Língua Portuguesa de 2008, os alunos de 6.º ano deveriam dar resposta, nos seus desempenhos escritos, a um conjunto de instruções, envolvendo a produção de um texto da tipologia narrativa. Tratando-se de uso secundário da língua, o conteúdo temporal de cada texto produzido pressupunha o conhecimento explícito da categoria gramatical Tempo, objetivável na forma de resposta às três questões de partida da investigação ação, apresentadas na Contextualização do estudo e reformuladas no Capítulo 1 da Parte II.

Essas três questões completam-se agora com três subquestões sobre a aquisição dos conceitos de localização temporal – relações de ordem cronológica – e perspectiva temporal – relações relativamente a um ponto de referência ou perspectiva. A primeira subquestão diz respeito às operações de reversibilidade temporal (i), a segunda à base temporal dominante nos textos da tipologia narrativa produzidos pelos alunos (ii), a terceira resulta da articulação do conceito de combinatória temporal de Weinrich (1973), definido no Capítulo 1 da Parte II, com as estratégias de localização de eventos e intervalos no eixo do tempo (iii).

- (i) *De que modo refletem os textos da tipologia narrativa dos alunos as operações de reversibilidade temporal, relativamente à localização das situações e à expressão linguística do tempo?*
- (ii) *Qual a base temporal dominante – deítica ou anafórica – que emerge nos textos da tipologia narrativa produzidos pelos alunos, na prova de aferição de Língua Portuguesa de 6º ano de 2008?*
- (iii) *Em textos da tipologia narrativa, qual a estratégia de localização temporal – de eventos ou de intervalos – que os alunos privilegiam, tendo em conta as duas combinatórias temporais: tempo verbal com pessoa verbal; tempo verbal com tempo adverbial (LT)?*

As três questões reformuladas no Capítulo 1 da Parte II envolvem, fundamentalmente, respostas descritivas a partir da observação dos dados. As três subquestões agora apresentadas procuram respostas explicativas nos dados observados que evidenciem a imprescindibilidade do ensino explícito da categoria gramatical Tempo. Os desempenhos, que constituem os dados observados, envolvem diretamente um conjunto de conteúdos de ensino da competência CEL e da competência Escrita dos PPEB. Pressupõem igualmente a prévia criação de situações de aprendizagem propiciadoras desses desempenhos escritos dos alunos. Os capítulos 1 e 2 da Parte III, destinada à Metodologia do trabalho de investigação ação, procuram validar a abordagem didática concretizada na intervenção no terreno, com o Projeto LP_TIC.

Síntese da Parte II

Nos capítulos 1 e 2 da Parte II expõem-se as opções teóricas que configuram a abordagem da categoria gramatical Tempo, no âmbito da relação da Linguística com a Didática, e dá-se relevo a alguns aspetos da aprendizagem desta categoria, mais especificamente, à aquisição dos conceitos de Tempo e Aspeto.

O Capítulo 1 – **Categoria gramatical Tempo** – trata de aspetos de descrição semântica do tempo e da expressão do tempo em textos da tipologia narrativa que suportam o estudo empírico desenvolvido na Parte IV. Ao longo do capítulo, procura-se estabelecer um diálogo entre os termos e conceitos inscritos no quadro teórico adotado e os termos e conceitos do Dicionário Terminológico (DT), dado constituir um documento de referência dos textos oficiais em vigor para o ensino do Português, desde 2006-2007. O capítulo está organizado em 5 secções: Alguns pressupostos linguísticos e didáticos; Um ponto de partida: A expressão do tempo nos textos; Aspetos de descrição semântica de Tempo e Aspeto; A expressão do tempo em textos da tipologia narrativa; Desenho geral das categorias de análise dos *corpora* de textos dos alunos.

Na secção 1 – **Alguns pressupostos linguísticos e didáticos** –, são apresentados dois pressupostos do estudo da categoria gramatical Tempo. O primeiro diz respeito à opção pela via onomasiológica de abordagem da língua, do sentido para a forma, perspectivada a partir do plano da frase e dos enunciados e alargando-se ao plano do texto, a macroestrutura onde se concretiza a análise dos *corpora* de textos produzidos pelos alunos. Defende-se que a via onomasiológica é a melhor opção para inventariar as regularidades formais, correspondentes a noções temporais e aspetuais, que coexistem e estão especificadas em componentes diferentes nas frases e enunciados que compõem os textos. Uma vez inventariados os valores de localização temporal e os meios lexicais e gramaticais utilizados para a sua expressão, a organização e distribuição desses valores em classes gramaticais releva de diferentes planos do Conhecimento explícito da língua – Morfológico, Sintático, Lexical e Semântico, Discursivo e Textual – e supõe a adoção da via semasiológica de análise, da forma para o sentido.

O segundo pressuposto diz respeito à adoção dos termos *tempo adverbial e tempo verbal* para explicitar dois conceitos que funcionam como um interface gramatical entre a via onomasiológica e a via semasiológica de abordagem da categoria gramatical Tempo.

Na secção 2 – **Um ponto de partida: A expressão do tempo nos textos** –, elegem-se dois conceitos que são o ponto de partida para o estudo da expressão do tempo nos textos: combinatória temporal e transição temporal, de H. Weinrich (1973), no quadro teórico da

Linguística do texto. O primeiro envolve um conjunto de regras que permitem estabelecer regularidades distribucionais agrupadas em duas categorias de combinatórias gramaticais, a do tempo verbal com a da pessoa verbal e a do tempo verbal com a do advérbio. O segundo envolve regularidades agrupadas em duas classes de transições temporais, transições simples, envolvendo tempos verbais, e transições compostas, envolvendo tempos verbais e advérbios. Estabelece-se o paralelismo entre a teorização de Weinrich (1973) e a de Benveniste (1966), no que diz respeito aos dois planos distintos de enunciação do discurso, *comentário* (*commentaire*) e *narrativa* (*récit*), segundo Weinrich, *discurso* (*discours*) e *história* (*histoire*), segundo Benveniste. Na análise da expressão da localização temporal nos *corpora* de textos produzidos pelos alunos, considera-se pertinente a aplicação dos conceitos de combinatória temporal e de transição temporal nos dois planos distintos de enunciação do discurso.

Na configuração das combinatórias temporais, procura-se incorporar o verbo com a sua estrutura argumental, enquanto predicador ou palavra predicativa por excelência (Duarte & Brito: 2003: 183). A predicação dá origem à representação elementar de uma situação ou estado de coisas, contemplando o tempo verbal e os meios lexicais de expressão do tempo que com ele se combinam, nomeadamente advérbios, nomes, expressões adverbiais de tempo e construções temporais de valor adverbial. No seu conjunto, estes meios lexicais são globalmente designados por tempo adverbial, quando, na sua denotação, estão envolvidos apenas valores de localização temporal. A abordagem deste dispositivo teórico é balizada pelo DT, quanto a termos e conceitos linguísticos e gramaticais.

A secção 3 – **Aspetos de descrição semântica de Tempo e Aspeto** – subdivide-se em quatro subsecções centradas nos aspetos de descrição semântica da categoria gramatical Tempo, diretamente relacionados com os valores de localização temporal: Tempo; Aspeto; Sistema verbal-flexão e verbos auxiliares; Localizadores temporais adverbiais (LT).

Na subsecção 1 – **Tempo** – delimita-se o subdomínio de valores temporais sob análise, no português. No plano conceptual, este subdomínio restringe-se à noção de *localização temporal*, por oposição à *duração*, à *frequência* e à *quantificação* sobre eventos. No plano da expressão linguística, a delimitação diz respeito à seleção de meios lexicais de expressão do tempo, nomeadamente os meios adverbiais – o tempo adverbial –, em articulação com meios gramaticais, especificamente, o tempo verbal. Apresenta-se a definição de Tempo do DT «categoria gramatical que localiza temporalmente o que é expresso numa predicação», bem como a definição de predicação «a atribuição de propriedades a uma entidade ou o estabelecimento de relações entre entidades». Na configuração das combinatórias temporais utilizadas na construção dos instrumentos de análise dos *corpora* de textos dos alunos, a

predicação constitui a unidade nuclear de análise. Adota-se o conceito de predicação realizada por predicadores verbais ou por expressões predicativas, em que um predicator com a função sintática de predicativo do sujeito se combina com verbo copulativo. Privilegia-se, na análise, o tempo adverbial, cujos meios lexicais de expressão podem ser agrupados na categoria dos localizadores temporais adverbiais (LT) e o tempo verbal, dado o reconhecimento de que esta categoria é o marcador típico da localização temporal em línguas como o português, uma perspetiva que encontra fundamentação em Partee (1973: 604) e em Oliveira (2003: 129).

O estudo da localização temporal das situações descritas nos textos dos alunos é dimensionado com enfoque especial na relação do tempo verbal com o tempo adverbial, a partir da teoria de tratamento dos valores de tempo definida por Reichenbach (1947) e retomada por Kamp & Reyle (1993), com as modificações propostas em Peres (1993). Reichenbach (1947: 287-298) trata todos os tempos verbais como exprimindo pares de relações temporais: F, R (tempo da Fala, tempo de Referência); R, E (tempo de referência, tempo da eventualidade descrita). Kamp & Reyle (1993: 593 e segs.), no quadro da Teoria das Representações do Discurso (DRT), propõem um sistema de tratamento do tempo nas línguas naturais que integra dois componentes funcionando de forma articulada: a subteoria de propriedades aspetuais, que inclui distinções entre valores aspetuais básicos e derivados e a subteoria bidimensional dos valores de tempo, que incorpora a teoria de tratamento dos tempos verbais proposta por Reichenbach (1947). Adotando a proposta de Reichenbach, os autores identificam três propriedades dos tempos verbais que concorrem para a explicação do carácter relacional do Tempo gramatical: a *indexicalidade* (*indexicality*), um fenómeno próprio dos tempos verbais das línguas naturais que operam numa relação direta com o tempo da fala, mesmo quando estão encaixados noutras orações temporais; o aspeto *anafórico* da interpretação de alguns tempos verbais: numa sequência de tempos verbais, cada tempo refere o tempo que o precede, ou um tempo na sua vizinhança; a combinação de *meios gramaticais e lexicais* para exprimir o tempo, nomeadamente o tempo verbal e o tempo adverbial. Estas propriedades são enquadradas pelos autores na subteoria bidimensional dos valores de tempo, a qual requer dois parâmetros temporais: o primeiro indica a relação entre o Tempo de Enunciação – T_0 – e o Ponto de Perspetiva Temporal – PPT –, que coincide parcialmente com o Tempo de Referência de Reichenbach (1947); o segundo, a relação entre o PPT e a situação descrita.

No primeiro parâmetro temporal, e na senda de Peres (1993:6), perfilha-se a divisão tradicional do eixo do tempo em três esferas, ou setores – Passado, Presente e Futuro – no interior dos quais podem ser definidos os pontos de perspetiva temporal **{PASS}**, **{PRES}** e **{FUT}**. Quanto à designação dos valores possíveis do traço relacional no segundo parâmetro, adota-se

igualmente de Peres (*ib.*) a terminologia proposta, adaptando-a, contudo, à do DT. Assim, designam-se esses valores possíveis, respetivamente, por anterior – {ant} –, sobreposto/simultâneo – {sobr} – e posterior – {post} – e por localização relativa a relação entre o PPT e a situação descrita. Estabelece-se depois relação com a definição da categoria gramatical Tempo no DT, onde se adota a subteoria bidimensional dos valores de tempo, a partir da qual se identificam duas grandes estratégias de localização das situações no eixo do tempo:

- (i) localização temporal das situações, relativamente a um ponto de referência ou perspectiva temporal;
- (ii) localização temporal, envolvendo relações de ordem cronológica, em anterioridade, simultaneidade ou posterioridade, face ao tempo de referência ou perspectiva, deítico ou anafórico.

As três propriedades dos tempos verbais que concorrem para a explicação do carácter relacional da categoria gramatical Tempo, os dois subsistemas de valores temporais – relações com o tempo de referência ou perspectiva e relações de ordem cronológica – estão diretamente associados a categorias de análise dos textos. Faz-se depois referência à análise da expressão da referenciação temporal deítica e anafórica num *corpus* de textos dos alunos (*Corpus B*), acompanhada de breve abordagem teórica dos conceitos de deixis e de anáfora temporal. Na análise do referido *corpus*, tem pertinência a definição de deixis e de deíticos do DT, na qual se valoriza a “rede de referenciação instituída pelos deíticos que tem como ponto primordial de cálculo o sujeito que fala, no momento em que fala” (DT).

No que diz respeito à anáfora temporal, perfilham-se os estudos de Kamp & Reyle (1993) e Partee (1973) que definem anáfora temporal a partir da analogia estrutural que se pode estabelecer entre tempos verbais e pronomes, incluindo um contraste entre uso deítico e uso anafórico. Leva-se igualmente em consideração a definição de anáfora do DT, especificamente, ao apontar para a natureza textual da relação entre o termo anafórico e o seu antecedente, “cuja interpretação necessita da memória discursiva, da informação sobre o contexto situacional e da enciclopédia partilhada pelo emissor e pelo recetor.” (DT).

Na subsecção 2 – **Aspeto** – equaciona-se a complementaridade das categorias gramaticais Tempo e Aspeto, na determinação da estrutura temporal das frases no discurso/texto, no pressuposto de que o Aspeto, contrariamente ao Tempo, não é uma categoria gramatical relacional. Perfilha-se a abordagem de Oliveira (2003: 129), que considera que o aspeto “fornece informações sobre a forma como é perspectivada a estrutura temporal interna de uma

situação descrita pela frase, em particular pela sua predicação.” Adota-se a subcategorização de Aspeto lexical e aspeto gramatical apresentada no DT e aponta-se para a conformidade já existente entre o DT e o texto do PPEB, no que diz respeito à explicitação destes conteúdos na competência de Conhecimento explícito da língua. Na tipologia aspetual, diretamente relacionada com as classes de predicados, distinguem-se dois grandes tipos aspetuais de predicados: os *eventos*, de que é exemplo ‘comprar o livro’, e os *estados*, como é o caso de ‘estar na rua’. Esta distinção tem por base a diferença entre situações dinâmicas – os eventos – e situações não dinâmicas – os estados. O termo *situação*, de carácter operativo, é utilizado para englobar estes dois tipos aspetuais de predicados.

Perfilha-se, na globalidade, a tipologia de predicados de Moens&Steedman (1988), próxima da de Vendler (1967), em termos de valores aspetuais básicos, e a proposta de Kamp&Reyle (1993) no que respeita às operações de comutação de valores básicos – estativo [-STAT] e perfetivo [-PERF] – para valores derivados – [+STAT] e [+PERF] –, com os desenvolvimentos para o português de Cunha (1998) e Oliveira (2003).

Na subsecção 3 – **Sistema verbal – flexão e verbos auxiliares** – identificam-se os meios gramaticais seleccionados para o estudo dos valores de localização temporal, expressos por flexão verbal de verbos simples e em complexos verbais, relativamente ao tempo proposicional. O elenco contempla as formas verbais do modo indicativo que exprimem valores temporais de passado, presente e futuro e cuja marcação temporal é feita quer por afixos flexionais, quer por meio dos verbos auxiliares *ter* (+ *Particípio*) – para exprimir valores retrospectivos –, *haver* (*de*+*Infinitivo*) – para exprimir valores prospetivos – e *estar* (*a*+*Infinitivo*) – para exprimir valor progressivo –, quer ainda através de locuções verbais flexionadas com o verbo *ir*, funcionando este verbo como auxiliar temporal para exprimir valores de posterioridade em relação ao PPT. Adotam-se as designações do DT, cujos termos são, na sua maioria, concordantes com os da Nomenclatura Gramatical Portuguesa de 1967, para identificar os Tempos, simples e compostos, e os Modos.

Na subsecção 4 – **Localizadores temporais adverbiais** –, identificam-se os meios lexicais que denotam valores de localização temporal. Estes meios lexicais de natureza adverbial, os localizadores temporais adverbiais, abreviadamente LT, são muito variados e funcionam como operadores de identificação de intervalos no eixo do tempo. Enquanto constituintes da frase, podem ter a forma de grupos adverbiais, grupos preposicionais e orações subordinadas adverbiais temporais, desempenhando tipicamente funções sintáticas de modificador, (1) e (2), podendo, episodicamente, desempenhar a função sintática de predicativo do sujeito (3).

- (1) Entraste na sala, quando eu estava a falar.
- (2) A Ana casa-se na próxima semana.
- (3) A prova é hoje.

Na caracterização das propriedades dos LT, consideram-se os estudos de Borillo (1983), Smith (1991), Kamp & Reyle (1993), Peres (1996), Viegas (1996) e Mória (2000), no que diz respeito a modos de denotação e estratégias de identificação de intervalos no eixo do tempo.

Quanto aos modos de denotação, os LT podem envolver dois tipos de relações relativamente ao Ponto de Perspetiva Temporal (PPT): de dependência – *amanhã, no mês anterior* – e de independência – *no séc. XIX, em janeiro de 2012*. Aos LT dependentes que operam na dependência de um PPT no setor do presente, T_0 , chamam-se deíticos – *ontem, no sábado passado* –, aos que operam na dependência de um tempo diferente de T_0 , chamam-se anafóricos – *então, no dia seguinte* –, e aos que operam com indexação variável chamam-se polivalentes – *recentemente, no domingo, agora*.

Quanto às estratégias de identificação de intervalos no eixo do tempo, os LT definem-se pelas propriedades que envolvem o seu domínio de operação no plano dos setores {PASS}, {PRES} e {FUT} e subsectores {ant}, {sobr} e {post} do eixo do tempo. Em “O concerto vai realizar-se hoje.”, o LT *hoje* opera no setor {PRES} e no subsector {post}, do eixo do tempo.

No final, refere-se a seleção das duas categorias de propriedades dos LT que diretamente se relacionam com a subteoria bidimensional dos valores de tempo, na elaboração dos instrumentos de análise dos *corpora* de textos e na construção dos materiais de ensino e aprendizagem utilizados no Projeto LP_TIC.

Na secção 4 – **A expressão do tempo em textos da tipologia narrativa** – retomam-se os conceitos de combinatória temporal e transição temporal aplicados a textos de tipologia narrativa, na perspetiva de análise do *Corpus B*, textos elaborados na prova de aferição de Português de 6.º ano, de 2008, como resposta à instrução «Conta uma aventura, real ou imaginária, em que tu e o teu animal de estimação sejam os protagonistas». Delimita-se o conceito de texto da tipologia narrativa apresentado no DT, onde se elege a classificação de M. Adam (1992), que parte do nível da sequência textual dominante e não do nível da totalidade do texto para a sua classificação tipológica. Leva-se igualmente em conta a referência do DT aos meios gramaticais e lexicais predominantes em textos da tipologia narrativa: “tempos verbais como o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito” e “abundância de advérbios com valor temporal locativo”.

Delimitam-se depois os conceitos de discurso e narrativa, no quadro da teoria da enunciação de Benveniste (1966), com os desenvolvimentos de F. I. Fonseca (1992), aplicados ao conceito de tempo da narração. A autora perspetiva-o como transposição de uma rede de referenciação déctica que opera a partir da relação de dependência que existe entre a linguagem verbal e o contexto situacional em que é usada. A situação discursiva instituída pela subinstrução da prova de aferição de Língua Portuguesa de 6.º ano, de 2008, “não te esqueças de que és o narrador e, ao mesmo tempo, protagonista da história”, determina que o plano do discurso e o plano da narrativa se cruzem na produção do texto do aluno, impondo irrupções dos décticos *eu-agora-aqui*. O tempo da narrativa nos textos dos alunos deve adequar-se, assim, à configuração do tempo perspectivado como transposição de uma rede de referenciação déctica. Enquanto construções fictivas, os textos envolvem uma ancoragem no contexto de produção – o *agora* da enunciação –, que se processa no plano do discurso, e simultaneamente uma desancoragem desse contexto, que se processa no plano da narrativa – *agora / então*. Qualquer que seja o paradigma de referenciação temporal da narrativa que adotem, “Um dia.../uma vez...” ou “Vou contar...” os alunos dispõem dos recursos lexicais – tempo adverbial – e gramaticais – tempo verbal – para produzir um texto da tipologia narrativa, têm, contudo, de utilizar estratégias diferentes para respeitar a configuração temporal escolhida.

Na análise dos textos, procura-se detetar os padrões de resposta na expressão dos valores de localização temporal e as dificuldades na utilização das estratégias escolhidas pelos alunos para o fazer. Em consequência, procede-se a uma reformulação das três questões de partida da investigação, sustentada agora pelo dispositivo teórico apresentado. A primeira questão diz respeito ao domínio que os alunos têm da combinatória do tempo verbal com a pessoa verbal, definida pelas coordenadas de enunciação “eu-agora (Vou contar...)”; “ele/ela-então (Um dia..., /Era uma vez...)”. A segunda questão prende-se com a forma como combinam, em textos da tipologia narrativa, o tempo verbal com o tempo adverbial, na localização temporal das situações descritas, face ao ponto de perspetiva temporal (PPT) definido na entrada de cada texto (+PRES, -PRES). A última questão, paralela à segunda, incide sobre a combinação do tempo verbal com o tempo adverbial, face ao tempo de referência definido na linearidade de cada texto.

Na secção 5 – **Desenho geral das categorias de análise dos *corpora* de textos dos alunos** – articula-se o desenho geral das categorias de análise dos *corpora* de textos, que estiveram igualmente presentes na construção de materiais de ensino e aprendizagem, com as três dominantes do trabalho de investigação ação, referidas na Contextualização do estudo. Consideram-se nas categorias de análise: (a) duas combinatórias gramaticais: (i) combinação

do tempo verbal com a pessoa verbal; (ii) combinação do tempo verbal com o tempo adverbial (LT); (b) duas transições temporais: (i) transições simples, envolvendo tempos verbais; (ii) transições compostas, envolvendo tempos verbais combinados com localizadores temporais adverbiais (LT); (c) duas estratégias de localização temporal: (i) localização temporal das situações, relativamente a um ponto de referência ou perspectiva temporal (PPT) ou a uma referência temporal definida na linearidade do texto (TR); (ii) localização temporal das situações, envolvendo relações de ordem cronológica, em anterioridade {ant}, sobreposição/simultaneidade {sobr} ou posterioridade {post}, face a um tempo de referência ou perspectiva, deítico {+PRES} ou anafórico {-PRES}.

As três dominantes do trabalho de investigação ação centram-se: (a) na análise dos *corpora* de textos da tipologia narrativa realizados pelos alunos, relativamente à expressão linguística de valores de localização temporal, configurada com base num tratamento integrado da categoria gramatical Tempo; (b) no ensino explícito da categoria gramatical Tempo, envolvendo o seu tratamento integrado, num processo metodológico cíclico de elaboração e aplicação dos materiais didáticos utilizados no Projeto LP_TIC; (c) no questionamento sobre as possíveis implicações do ensino explícito da categoria gramatical Tempo, na coesão e na coerência dos textos dos alunos, tendo como pressuposto o seu tratamento integrado.

O Capítulo 2 – **Alguns aspetos sobre a aprendizagem da categoria gramatical Tempo** – incide em questões que dizem respeito à aquisição e à aprendizagem dos conceitos de tempo e aspeto, relacionadas com o conhecimento implícito e explícito da categoria gramatical Tempo. A relação é concretizada no quadro teórico e metodológico de dois documentos oficiais para o ensino do português, o *Programa de Português do Ensino Básico*, 2009 (PPEB) e *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*, 2001 (CNEB), em associação com o documento a que se reporta, *Língua Materna na Educação Básica – competências nucleares e níveis de desempenho*, 1997 (LMEB).

O capítulo está organizado em 3 secções: Aquisição dos conceitos de Tempo e Aspeto; Do conhecimento implícito ao conhecimento explícito da categoria gramatical Tempo; Questões sobre o conhecimento explícito da categoria gramatical Tempo.

Na abertura do capítulo, caracteriza-se o conceito de *aprendizagem* com base no paradigma que concilia a base construtivista piagetiana e a teoria do desenvolvimento proximal de Vygotsky. Coloca-se o foco na construção do conhecimento e não na sua reprodução e defende-se que esta construção pode ser facilitada se for suportada pela negociação social (Duffy & Jonassen, 1992). Aponta-se para a abordagem que será feita nas diferentes secções, sobre aspetos da

aquisição e da aprendizagem da categoria gramatical Tempo, relacionando-os com três categorias conceptuais, *competência*, *gramática*, *texto*, que contextualizam o estudo e operam enquanto palavras-chave na investigação ação. Adota-se o conceito de competência em articulação com o de desempenho, ambos referenciados ao *Programa de Português do Ensino Básico* (PPEB), que reflete opções de natureza epistemológica e metodológica da investigação ação.

A secção 1 – **Aquisição dos conceitos de Tempo e Aspeto** – centra-se nos contributos da investigação sobre a linguagem realizada no campo da psicologia do tempo e na perspetiva do desenvolvimento cognitivo. As propostas teóricas consideradas inscrevem-se na corrente da análise experimental do comportamento, que encontra raízes em Piaget, e incidem, no campo da psicologia do desenvolvimento, na emergência de conceitos temporais mediatizados pela linguagem e por artefactos culturais que a complementam.

Esta secção está subdividida em três subsecções: 1. Reversibilidade temporal; 2. Tempo verbal em textos da tipologia narrativa; 3. Construção cognitiva, cultural, social e linguística do tempo adverbial.

O conteúdo de cada uma das subsecções diz respeito a estudos sobre as questões da aquisição e da aprendizagem dos valores temporais, expressos quer por meios gramaticais, quer por meios lexicais, na perspetiva da identificação dos níveis de desempenho que se espera de alunos de 6.º ano, quando produzem o texto da tipologia narrativa, na prova de aferição de Língua Portuguesa de 2008, face à etapa específica de desenvolvimento cognitivo em que se encontram.

Na subsecção 1 – **Reversibilidade temporal** – apresenta-se o trabalho de E. Ferreiro (1971) sobre a relação entre a evolução da aquisição dos conceitos temporais e a evolução da aquisição dos meios verbais que servem para os exprimir. A autora centrou-se no estudo de relações temporais na linguagem das crianças que participaram na experimentação, cujo limite superior de idades – 10 anos – foi definido em função da etapa de desenvolvimento atingida. As relações temporais estudadas envolveram valores temporais de sucessão e simultaneidade, expressos por tempos verbais, por localizadores temporais adverbiais e por recurso à parataxe e à coordenação. Nas suas conclusões, refere que os três tipos de indicadores temporais estudados se organizam hierarquicamente da seguinte forma: primeiro prevalece a ordem da enunciação, com recurso à parataxe e à coordenação das proposições, em seguida são utilizados os advérbios e as conjunções de tempo, finalmente os tempos dos verbos, enquanto sistema de representação de relações temporais.

Só por volta dos dez anos a criança elabora a noção de *tempo relativo* e operacionaliza os tempos verbais uns em relação aos outros, conceptualizando-os como um sistema. Apenas nesse nível de desenvolvimento, em que já tem uma noção operatória do tempo, consegue deduzir que a anterioridade de um acontecimento *p* é relativa à posterioridade de um acontecimento *q* e que a posterioridade de *q* é relativa à anterioridade de *p*, o que define o sentido de operação reversível. Só a partir deste momento a criança consegue permutar a ordem da enunciação das proposições de um enunciado, com recurso a estruturas sintáticas de subordinação e utiliza os diferentes recursos lexicais e gramaticais de expressão do tempo em diferentes combinatórias: está adquirido o conceito de reversibilidade temporal.

Entre os 11 e os 12 anos, estabiliza-se a noção de tempo racional e reversível, que se opõe ao tempo egocêntrico, imediato e irreversível. Os alunos já têm competência – *o saber-em-uso* – para situar os acontecimentos relatados uns em relação aos outros, na linearidade do texto e tendo em conta diferentes pontos de referência ou perspectiva [+PRES, – PRES]. Contudo, os seus desempenhos evidenciam ainda alguns problemas, como o confirmam vários estudos, bem como os dados da análise dos *corpora* de textos produzidos pelos alunos que participaram no trabalho de campo.

Na subsecção 2 – **Tempo verbal em textos da tipologia narrativa** – aborda-se a investigação de Bronckart (1989, 1993) e Bronckart & Bourdin (1993), que envolve a comparação de cinco línguas e se desenvolve sobre a competência escrita de alunos de idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. As comparações incidem sobre as operações linguísticas relacionadas com a aquisição dos valores dos tempos dos verbos subjacente aos desempenhos escritos dos alunos, na produção de quatro tipos de textos: notícia, conto, carta, texto explicativo. Nas conclusões, os autores referem que as condições de produção dos textos da ordem da narração (*raconter*) construídas para a investigação visavam a obtenção de textos de base narrativa e origem anafórica – conto (*narration*) – e de textos de origem déctica – notícia (*récit*). Os textos produzidos pelos alunos nas diferentes línguas apresentaram algumas dominantes, não completamente conformes a estas expectativas, nomeadamente a base com tempos do passado, comum ao conto e à notícia.

A subsecção 3 – **Construção cognitiva, cultural, social e linguística do tempo adverbial** – é dedicada ao estudo de K. Nelson (1998) sobre a psicologia do tempo, no discurso oral de crianças com idades entre os 3 e os 5 anos. Na sua observação, a autora dá particular relevo à construção colaborativa do discurso e ao contexto social da sua produção. No estudo da relação entre a emergência das noções temporais e a aquisição dos correspondentes meios verbais para a sua expressão linguística, Nelson dedica particular atenção aos conceitos temporais expressos

por termos que podem ser englobados por LT dependentes, deíticos – *ontem, amanhã, hoje, ...* – por LT independentes, como é o caso das datas, e por termos que exprimem relações temporais interfrásicas, de que são exemplo algumas conjunções e advérbios – *enquanto, já...* Chama a atenção para o facto de as sociedades concetualizarem o tempo de diferentes modos, sendo esses modos transmitidos às crianças através da linguagem e de artefactos culturais, como é o caso dos relógios e dos calendários, associados às respetivas unidades de medida do tempo. A aprendizagem desses conceitos de tempo implica uma dependência estrita do que designa por “educated time”, isto é, necessidade de instrução direta e ensino explícito, em casa ou na escola. Na senda do trabalho de Nelson (1998), referem-se nesta subsecção duas estratégias diferentes de localização de situações no eixo do tempo: de identificação de eventos; de identificação de intervalos. Estas duas estratégias são operacionalizadas, tendo em conta os valores de *sequência* e *duração*, duas dimensões básicas relacionadas, segundo as quais é habitualmente descrita a experiência humana do tempo. A primeira estratégia corresponde à localização de eventos a partir de eventos, enfatizando-se tanto o tempo contínuo e uniforme – “brincas depois de lanchares” – como o tempo cíclico – “Essa roupa é a dos dias da natação”. No diálogo com as crianças é habitual localizarem-se as situações com recurso a esta estratégia. A segunda estratégia, de identificação de intervalos no eixo do tempo, onde se localizam as situações – “Vamos visitar a tia Vitória no dia 25 deste mês.” – envolve o domínio de meios lexicais de expressão do tempo que implicam ensino explícito ou são fruto de situações experienciadas.

Na secção 2 – **Do conhecimento implícito ao conhecimento explícito da categoria gramatical Tempo** – apresentam-se resultados de investigação que confirmam as vantagens do ensino explícito de conceitos temporais que relevam da categoria gramatical Tempo, cuja expressão linguística se processa por meios lexicais e meios gramaticais. Cita-se Sousa (1996), que refere a investigação de Gathercole (1986), sobre a importância fundamental do *input* externo e da frequência desse *input*, na emergência de *presente perfect* em crianças escocesas que o vieram a utilizar mais cedo do que as americanas. Cita-se igualmente Costa & Santos (2003), que referem a imprescindibilidade da estimulação, face a fenómenos linguísticos excepcionais, que têm de ser aprendidos explicitamente, nomeadamente o domínio de léxico específico.

As evidências da investigação sobre as vantagens do ensino explícito da gramática levam à conclusão da imprescindibilidade do desenvolvimento da competência CEL, envolvendo reflexão sobre a própria língua e sistematização de regras do seu uso, bem como o domínio de

metalinguagem específica para as explicitar. Esta imprescindibilidade aplica-se, pelas mesmas razões, ao domínio da categoria gramatical Tempo.

A secção 3 – **Questões sobre o conhecimento explícito da categoria gramatical Tempo** – retoma as três questões de partida da investigação ação, reformuladas no Capítulo 1 da Parte II, e completa-as com três subquestões resultantes das opções teóricas apresentadas ao longo do Capítulo 2. Se as questões relevam mais diretamente de uma abordagem da categoria gramatical Tempo, perspectivada a partir da Semântica do tempo e da Linguística do texto, as três subquestões inscrevem-se no campo da Didática, a partir do qual procuram abordar aspetos da aquisição, da aprendizagem e do conhecimento implícito e explícito dos conceitos de tempo e aspeto, diretamente relacionados com a categoria gramatical Tempo.

A primeira subquestão incide sobre o modo como os textos da tipologia narrativa dos alunos refletem as operações de reversibilidade temporal, relativamente à localização das situações e à expressão linguística do tempo. A segunda subquestão diz respeito à identificação da base temporal dominante – deítica ou anafórica – que emerge nos textos da tipologia narrativa produzidos pelos alunos, na prova de aferição de Língua Portuguesa de 6º ano de 2008.

Com a terceira subquestão procura-se detetar a estratégia de localização temporal – de eventos ou de intervalos – que os alunos privilegiam, em textos da tipologia narrativa, tendo em conta as duas combinatórias temporais: tempo verbal com pessoa verbal; tempo verbal com tempo adverbial (LT).

PARTE III -

METODOLOGIA DO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO AÇÃO

Capítulo 1 - Investigação ação

«[...]pela minha parte acostumei-me a dizer que educar consiste em a pessoa se oferecer como modelo; que ser educado é a pessoa crescer e evoluir de maneira a constituir-se a si própria como modelo. Uma definição como qualquer outra. Tem talvez o mérito de desencadear uma quantidade de interrogações acerca dos modelos.»

João dos Santos, *Ensaaios sobre Educação II*
O falar das letras

A metodologia seguida para a recolha e análise dos *corpora* textuais que constituem os dados do estudo empírico, de que se ocupará a Parte IV desta dissertação, foi a da investigação ação. Centra-se na área dos métodos de ensino, mas pressupõe possíveis desenvolvimentos na área da formação contínua de professores, na dos processos de avaliação e na das estratégias de aprendizagem, tendo em conta o quadro definido por Cohen *et al.* (2000: 226), no que respeita o escopo da investigação ação no campo da educação.

Neste primeiro capítulo, procuro fornecer o quadro de realização da investigação ação, tendo como premissa que as opções teóricas, apresentadas na Parte II, devem preceder a recolha e o tratamento de dados e que a experimentação deve apoiar-se em ensinamentos teóricos. Nesse sentido, tendo como pano de fundo a contextualização do estudo e os textos oficiais que enquadram o trabalho desenvolvido, de que se ocupou a Parte I, a descrição e justificação dos procedimentos adotados na recolha de dados, que se repercutem na sua análise, na Parte IV, concretiza-se nesta terceira parte da dissertação.

i. Como caracterizar metodologia e investigação ação?

Na caracterização de **metodologia**, diretamente relacionada com uma investigação ação onde confluem a Didática de Línguas, a Linguística e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), tomo como elementos definidores os que nos chegam das Ciências Sociais, em cujo campo estas disciplinas colaboram, numa rede de vizinhanças por vezes de ténues fronteiras, na procura de respostas aos questionamentos que cada uma coloca à realidade. Neste pluralismo epistemológico, metodologia será definida como “trabalho permanente de análise crítica dos métodos de pesquisa – quer dizer, dos processos e problemas da investigação empírica” (Silva & Pinto, 1986: 9).

Quanto a **investigação ação**, podemos descrevê-la como qualquer investigação sobre a prática, realizada por aqueles que estão envolvidos nessa prática, com o objetivo de a mudar e melhorar. Esta descrição perspetiva a investigação e a ação numa relação dialógica. Nesse sentido, a investigação ação dá atenção às práticas quotidianas e ao enquadramento estrutural dessas práticas; investindo numa polifonia de vozes, celebra o discurso das pessoas que nelas participam e privilegia as suas intervenções na ação e na pesquisa. Com este dispositivo de investigação, o treino da capacidade de debate e de negociação, da capacidade crítica e de reflexão são procedimentos cognitivos a desenvolver. Exige-se grande flexibilidade e reflexão crítica, em ação e sobre a ação, uma vez que os saberes são dirigidos à intervenção e são, ao mesmo tempo, dela resultantes (Cohen *et al.*, 2000: 239).

Enquanto metodologia, a investigação ação utiliza os mesmos instrumentos teóricos e técnicos das outras metodologias, ainda que implique maior complexidade teórica, por ser global a sua abordagem das realidades, e requeira maior «perícia metodológica», dado que combina técnicas quantitativas com as qualitativas (White *et al.*, 1991, *apud* Capucha, 1992: xxxviii). Não sendo alternativa a outras metodologias de investigação, é um instrumento ao serviço da ciência que “assenta numa lógica de aproximação à realidade, baseada numa estratégia de animação pedagógica e institucional” (Capucha, 1992: xxxi). Além disso, aconselha o modo de atuação que lhe é inerente, “uma estreita relação entre um diagnóstico, uma intervenção, uma avaliação e um novo diagnóstico” (*idem*).

A metodologia de investigação ação configura um processo sistemático de aprendizagem, onde a teoria e a prática se enriquecem simultaneamente, fruto de uma atuação deliberada dos participantes, que mantêm abertura para as surpresas e para as oportunidades de descoberta que surgem. Essa condição de abertura dialoga com a capacidade que cada participante deve ter, no seu atributo de investigador, para problematizar as situações e praticar a crítica teórica. Segundo Capucha (*ibidem*: xlvi), “a ação/investigação aborda a investigação e a ação de forma interativa”, não sendo, portanto, opção esperar pelo diagnóstico aprofundado de uma situação, antes de se dar início à ação, ou investigar os efeitos da intervenção só depois de ela estar concluída.

No campo sociológico, onde esta metodologia tem sido utilizada com vista à resolução de problemas sociais, a questão da neutralidade ética e moral da ciência tem levantado, por vezes, questões às potencialidades científicas da metodologia de investigação ação. Estas oposições têm sido refutadas pela defesa de um rigor e controlo baseados “mais na observância das regras, do «ethos» e da atitude de crítica científica do que no fechamento paradigmático” (*ibidem*: xxxiii).

Um dos princípios chave da investigação ação é o seu desenvolvimento em espiral autorreflexiva que se aplica a diferentes contextos, entre os quais os educativos. Segundo Kemmis & McTaggart (1992: 22-5, *apud* Cohen *et al.* 2000: 229), trata-se de “a spiral of cycles of planning, acting (implementing plans), observing (systematically), reflecting... and then replanning, further implementation, observing and reflecting”.

Enquanto dispositivo de investigação, combina seis noções básicas ou princípios, segundo Cohen *et al.* (2000: 229): (1) um processo cíclico direto que envolve a identificação do problema, o planeamento da intervenção, a implementação da intervenção, a avaliação de

resultados; (2) prática reflexiva; (3) distanciamento político; (4) teoria crítica; (5) desenvolvimento profissional; (6) participação ativa do investigador.

Na metodologia do trabalho de investigação ação desenvolvido, tomei como princípio orientador de atuação o **processo cíclico**, em espiral autorreflexiva, compreendendo as fases acima identificadas: conceptualização de dispositivos didáticos e conteúdos de ensino, funcionando como instrumentos de análise linguística; utilização desses dispositivos e conteúdos em sala de aula; recolha de dados; análise e avaliação dos dados; retoma do processo.

Elegi como instrumentos de recolha de dados as respostas escritas dos alunos a exercícios de produção de textos da tipologia narrativa e considerei dois momentos de avaliação desses produtos verbais: um momento de diagnóstico e um momento de avaliação final, mediando entre os dois a intervenção direta em sala de aula.

Tomando a investigação ação como forma de questionamento sistemático e disciplinado, que permite observar e atuar, refletir, avaliar e reformular, no termo da intervenção, associei à avaliação dos dados a descrição do perfil linguístico dos alunos que nela participaram. Com esse procedimento, procurei contribuir para a produção de novo diagnóstico, retomando o processo de questionamento, na preparação de sequente planeamento de investigação.

ii. A opção pela metodologia da investigação ação

Estudar a realidade do exterior dela é importante, mas não parece suficiente para a alterar de forma sustentada. Os meios humanos, os recursos educativos e os dispositivos legais podem confluir na investigação, propiciando uma procura de respostas que venham a produzir alterações na prática letiva dos professores e nos desempenhos linguísticos dos alunos.

Com esta metodologia, o propósito foi tornar a investigação ação numa aprendizagem situada, isto é, um processo sistemático de aprendizagem no local da ação e sobre a ação, levado a cabo pelos próprios intervenientes nessa ação, configurado, na sua realização, e a montante e a jusante dela, num conjunto estruturado de dispositivos didáticos e de conteúdos de ensino.

A opção pela investigação ação, face a outros métodos científicos de estudo de produtos verbais, com possibilidade de focalização direta em questões de localização temporal e de expressão do tempo deítico e anafórico, adequou-se ao binómio ‘perfil da investigadora’, ‘natureza da investigação que envolve o recurso às tecnologias digitais’. Este binómio esteve na origem da colocação de questões, sobre aspetos muito específicos do conhecimento da gramática do texto e da frase, que emergiram do desejo de melhorar a compreensão e a

explicitação de fenómenos da língua por parte dos alunos, fenómenos esses diretamente inscritos na categoria gramatical Tempo.

Procurei pontos de congruência entre o quadro teórico previamente definido, as transposições didáticas, de natureza teórico prática, elegíveis nos documentos oficiais e nos auxiliares de ação didática, em que se podem constituir os manuais, e a própria prática letiva.

O trabalho direto em sala de aula, quando enquadrado exclusivamente pelos textos normativos e pelos manuais, não tem incidido sobre as questões do tempo, como a análise desenvolvida no Capítulo 2 da Parte I amplamente o provou. Também o recurso às TIC e a ambientes virtuais de aprendizagem, tendo em vista a sua utilização direta por parte dos alunos, na aula de Português, não era uma prática pedagógica comum, em julho de 2007, tendo em conta o conhecimento direto adquirido no âmbito da formação contínua de professores e a colaboração em parcerias de trabalho, como se verá no Capítulo 2 desta Parte III.

Ora, a metodologia de investigação ação, com intervenção em sala de aula, colaborando diretamente com o professor de Português responsável pela turma, proporcionou uma abordagem explícita⁹² e integrada da categoria gramatical Tempo. Por outro lado, o recurso às ferramentas das TIC e da Internet permitiu a realização de atividades que não seria possível concretizar de outro modo, ou às quais se quis acrescentar valor, em termos de apoio à aprendizagem dos alunos.

Com esta metodologia, foi possível produzir e armazenar dados de forma flexível e extensiva, facilitadora de posteriores análises funcionalmente mais rápidas e não menos rigorosas do que aquelas que têm origem em produções manuscritas pelos alunos. A opção pela metodologia de investigação ação permitiu igualmente observar e questionar possíveis efeitos do recurso às TIC no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos gramaticais específicos, envolvendo o desenvolvimento da competência de Conhecimento explícito da língua e a competência escrita dos alunos. Ainda que esse segmento de investigação não tenha sido desenvolvido, o estudo aprofundado, sobre as implicações do recurso às ferramentas das TIC e da Internet no

⁹² A abordagem foi explícita, mas não houve lugar a ensino e aprendizagem explícitos, no sentido que estes termos adquirem, quando considerado o seu significado de ensino refletido com os alunos e dando lugar a momentos de sistematização e registo das aprendizagens concretizadas. Este procedimento didático, que corresponde a uma função específica do ensino, a de regular as aprendizagens concretizadas e torná-las conhecimento prévio de novas aprendizagens, está profusamente ilustrado em Costa *et al.* (2011). No final de cada atividade proposta, sobre Funções sintáticas, Expressão do tempo e Registos de língua, encontra-se a tarefa de sistematização a ser concretizada pelo aluno - “Aprendi a/que...” com o previsível apoio do professor.

Os conteúdos de ensino e aprendizagem aplicados na intervenção no terreno não contemplaram esta fase de sistematização das aprendizagens dos alunos sobre aspetos específicos da localização temporal e da expressão do tempo. A inclusão deste aspeto, envolvendo sempre um momento de sistematização, está prevista na reformulação das três sequências didáticas que constituíram os conteúdos de ensino, fruto do processo cíclico, de questionamento reflexivo, em que se concretizou a metodologia de investigação ação.

desenvolvimento da competência de Conhecimento explícito da língua em articulação com a competência escrita, faz parte do conjunto de intenções que acompanham a realização deste trabalho, em termos de investigação futura.

Entre outubro de 2007 e junho de 2008, esta metodologia possibilitou a constituição de dois *corpora* de textos da tipologia narrativa, escritos por alunos de 6.º ano do Ensino Básico, na disciplina de Português, que direta ou indiretamente participaram na investigação ação. A observação e descrição dos dados desses *corpora*, com vista à identificação de dificuldades dos alunos na localização temporal das situações descritas nas predicções, expressas em combinatórias temporais, concretizaram-se no segmento principal da investigação, a observação e a análise do *Corpus A* e do *Corpus B*, de que se ocupa a Parte IV deste trabalho.

1.1 Quadro de realização da ação

A investigação ação poderia ter configurado um percurso no tempo e no espaço situado em quatro escolas, entre julho de 2007 e julho de 2010⁹³. A complexidade dos procedimentos de natureza técnica, envolvendo o quadro teórico subjacente ao desenvolvimento da ação, a operacionalização do processo cíclico em espiral autorreflexiva que deve orientar a atuação do investigador, e, fundamentalmente, a imposição de restrições ao objeto de estudo, dado o tempo de dedicação exigido para a realização do trabalho, definiram como fronteira final do processo de investigação ação em curso, julho de 2008. É desse intervalo, com início em julho de 2007, que se ocupa o trabalho desenvolvido nesta dissertação, ainda que, no Capítulo 2 desta Parte III, sejam pontualmente feitas incursões ao percurso didático situado no ano letivo de 2008-2009, ilustrativas de utilizações de um dos recursos interativos da Plataforma Moodle, o fórum.

No período considerado – de julho de 2007 a julho de 2008 – a investigação ação respeitou o processo cíclico que deve orientar a atuação do investigador, contemplou uma fase inicial de diagnóstico e uma fase final de avaliação, perspectivada como um novo diagnóstico para retoma do processo.

No seu todo, procurou articular objetivos de investigação, de inovação e de formação de competências, na perspetiva que se desenha em Esteves (1986: 271): *contribuir para a investigação com produção de conhecimento* sobre a realidade onde se processou a intervenção; *introduzir transformações inovadoras* em situações específicas, com o propósito de dar soluções a problemas identificados; *desenvolver processos de aprendizagem* social,

⁹³ Na comunicação “Contributos para o estudo da expressão do tempo em textos dos alunos”, apresentada no IV Fórum de Partilha Linguística, organizado pelo Núcleo de Jovens Investigadores do CLUNL, da FCSH, em 8 e 9 de outubro de 2009, foram elencados alguns resultados do segmento de investigação desenvolvido entre novembro de 2007 e maio de 2009.

envolvendo os participantes, alunos e agentes de ensino, nos dois primeiros objetivos, *no quadro de um processo mais amplo de transformação social, cultural e educativa*.

A escolha de alunos de Português do 6.º ano do Ensino Básico na investigação ação deve-se a três razões principais. Por um lado, a observação de questões do domínio das operações de reversibilidade temporal, em alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos, por outro, a possibilidade de comparar dados relativos a aspetos específicos da expressão do tempo, numa fase de diagnóstico, no princípio do ano letivo, e numa fase de avaliação, em final de ano letivo, enquadrada por uma prova de aferição nacional de Língua Portuguesa, com critérios de correção aplicados a todo o universo dos alunos de 6.º ano. Por último, o meu próprio percurso profissional em sala de aula, lecionando a disciplina de Português ao 2.º ciclo, o nível de ensino onde o trabalho direto com os alunos mais se especializou.

Na verdade, foi fundamentalmente com alunos de 2.º ciclo que, dentro e fora da escola, dentro e fora da sala de aula, em tarefas envolvendo rotinas e treino de regras de utilização da língua ou em atividades de jogo dramático, recorrendo às TIC e a ambientes virtuais de aprendizagem ou a formatos didáticos mais ritualizados, de utilização do livro, do papel, da caneta e do lápis, que, durante anos, tentei atuar e refletir sobre a prática de ensinar e aprender. Uma prática assente no pressuposto de que se os alunos aprendem a fazer, fazendo, os professores ensinam a fazer, exemplificando aos alunos aquilo que há para fazer.

Para os formatos pedagógicos agora aqui referidos, que refletem, de algum modo, diferentes modelos de ensino e de aprendizagem, a escola há de ter um lugar e um tempo próprios, enquanto entidade social com poderosa responsabilidade para dar voz, à educação, à cultura e à socialização dos nossos alunos, recorrendo ao discurso instrucional e ao discurso regulador.

A definição do que é um “modelo”, retomando as palavras de João dos Santos, citadas na epígrafe que abre este capítulo, *tem o mérito* “de desencadear uma quantidade de interrogações acerca dos modelos.” Foi a partir do questionamento sobre o modelo de ação a seguir que se desenhou a intervenção no terreno.

i. As escolas

O propósito de constituir *corpora* textuais, permitindo uma abordagem qualitativa e quantitativa dos dados, e a opção de proceder a uma triangulação das fontes dos dados, no sentido que Denzin (1984, *apud* Stake, 2009: 126) atribui a este procedimento, aqui relacionado com a observação de respostas de diferentes grupos a um mesmo exercício, orientou a pesquisa. Participaram na investigação ação três turmas de Português de 6.º ano, de escolas distintas. Essa opção tornou possível a constituição do *Corpus A* e do *Corpus B*, produzidos em

intervenção realizadas em três diferentes contextos de ação e em dois momentos distintos dessa ação.

As três escolas onde a intervenção teve lugar foram objeto de uma escolha de conveniência, em resultado de relações profissionais e pessoais anteriormente estabelecidas com docentes desses estabelecimentos de ensino, lecionando a disciplina de Português no 2.º ciclo. Tratou-se de escolas públicas, duas de Ensino Básico, com 2.º e 3.º ciclos e funcionando em regime de ensino diurno, a terceira uma escola Básica Integrada, com grupos de educação pré-escolar e funcionando em regime de ensino diurno e noturno.

A abordagem de contornos sociológicos da investigação ação perspetivou a identificação destes três estabelecimentos de ensino, enquanto entidades de natureza espaço temporal associadas a estímulos socioculturais, políticos e económicos provenientes da cidade de Lisboa, nas seguintes categorias: escola urbana, escola semiurbana e escola não urbana. A escola urbana situa-se em Lisboa, as escolas semiurbana e não urbana na sua periferia. A escola semiurbana, Básica Integrada, está situada na zona de mais elevada densidade populacional, a escola não urbana situa-se numa zona onde se desenvolve indústria local, apresentando igualmente uma maior ligação ao setor primário.

Os quadros III.1.1, III.1.2 e III.1.3 resumem a caracterização de cada escola, mantendo o seu anonimato, relativamente à Oferta educativa, aos Resultados e à Abertura à inovação, parcerias, protocolos e projetos, com base nos dados disponíveis nos relatórios da Inspeção Geral de Ensino do Ministério da Educação.

Quadro III.1.1- Caracterização da escola não urbana

Fonte: Relatório de avaliação externa das escolas. ME-IGE. 2010

Caracterização da escola	Oferta educativa	Resultados	Abertura à inovação, parcerias, protocolos e projetos
<p>*Escola EB 2,3, sede de agrupamento, criado no ano de 2003 – 2004.</p> <p>*A população escolar é de 1372 crianças e adultos;</p> <p>*7,4% dos alunos são estrangeiros e 52,5%, provém de agregados familiares que desenvolvem a sua atividade no setor terciário.</p> <p>*O serviço educativo é composto por 137 docentes.</p> <p>*As instalações apresentam limitações estruturais resultantes da não realização de obras de qualificação: falta de adaptações estruturais para os utentes com mobilidade reduzida; o mobiliário encontra-se bastante degradado e desajustado.</p>	<p>*O planeamento da atividade letiva é operacionalizado através dos conselhos de disciplina ou de ano em consonância com as orientações oficiais.</p> <p>*É dada atenção à integração das crianças e alunos na transição entre os níveis de educação e ensino, familiarizando-os com o contexto no qual se vão inserir.</p> <p>*Nos 2.º e 3.º ciclos a sequencialidade é reforçada, sempre que possível, pela continuidade da equipa pedagógica.</p> <p>*Ao nível interdepartamental, embora seja desenvolvido um trabalho cooperativo, por ano de escolaridade, não ocorrem, na generalidade, práticas coesas de articulação entre os docentes afetos aos 2.º e 3.º ciclos, decorrentes quer de uma ausência de trabalho colaborativo entre estes ciclos, quer da maior instabilidade do corpo docente afeto a este último; neste sentido são promovidos encontros, o primeiro em 2008 – 2009, entre professores que lecionam os diferentes níveis de escolaridade, que possibilitam a aferição de conteúdos, a identificação de pré-requisitos e propiciam uma gestão vertical do curriculum mais consistente.</p> <p>*Através do Serviço de Psicologia e Orientação, a equipa de Educação Especial desenvolve um trabalho positivo nomeadamente no âmbito da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.</p> <p>*O trabalho colaborativo entre docentes da equipa de Educação Especial e de Ensino regular é bem conseguido, quer através da participação em reuniões de avaliação de conselhos de docentes e de turma, quer através de contactos informais.</p> <p>*A oferta educativa contempla ações diversificadas indo ao encontro dos interesses e necessidades quer dos alunos e encarregados de educação que da comunidade local.</p> <p>*A plataforma Moodle tem vindo a constituir-se como uma ferramenta de trabalho para grande parte dos professores e alunos.</p> <p>*A oferta educativa contempla opções que integram componentes diferenciadas e adequadas à população escolar e ao contexto em que se insere: visitas de estudo, trabalhos realizados no âmbito da Área de Projeto e da Formação Cívica; clubes e atividades associadas ao PNL; a dimensão artística é valorizada através das disciplinas de Dança, Pintura e Teatro; modalidades desportivas no âmbito de Desporto Escolar e da Escola de Judo.</p> <p>*Há adesão de docentes a programas de formação contínua no âmbito do ensino do Português, Matemática e do ensino experimental das Ciências; verifica-se também adesão a projetos como o Eco – Escolas, PAM; Educação para a Saúde, entre outros.</p>	<p>*O tratamento dos dados relativos aos resultados académicos é efetuado pela Diretora, sendo objeto de análise em sede dos conselhos Pedagógicos, de Docentes, de Turma, de Disciplina e nos Departamentos.</p> <p>*Nestes três últimos são definidas estratégias de superação para as disciplinas de aprendizagem identificadas.</p> <p>*No 2.º ciclo quer a taxa de transição do 5.º ano quer a de conclusão do 6.º ano registaram em 2007 – 2008 valores superiores à da média nacional.</p> <p>* Nas provas de aferição do 6.º ano de LP, a percentagem de alunos que no triénio, obtiveram níveis iguais ou superiores a Satisfaz registou um aumento.</p> <p>*No 3.º ciclo a taxa de transição, embora com valores inferiores aos da média nacional, tem registado ao longo do triénio um acréscimo.</p> <p>*As áreas críticas de insucesso são colmatadas através de apoio pedagógico e salas de estudo, do recurso a pares pedagógicos em MAT (no âmbito do PAM) e de equipas pedagógicas em Estudo Acompanhado;</p> <p>*O abandono escolar é nulo nos 1.º e 2.º ciclos e residual no 3.º</p>	<p>*Apesar de não ser apresentada de forma explícita e fundamentada uma visão prospetiva do futuro do agrupamento a Diretora e a sua equipa agem no sentido de motivar para um trabalho conjunto e para a partilha de responsabilidade.</p> <p>*As lideranças são reconhecidas interna e externamente e respeita-se o princípio da subsidiariedade.</p> <p>*Estão em curso mecanismos conducentes a uma integração efetiva da comunidade no Agrupamento.</p> <p>*A qualidade das parcerias, protocolos e projetos é uma mais-valia com resultados muito positivos para os alunos em diversas áreas, contribuindo para a sua formação integral.</p> <p>*Identificadas as áreas como prioritárias de intervenção integram o Projeto Educativo reformulado;</p> <p>*No entanto o Agrupamento apresenta pontos fortes e fracos do seu desempenho assim como constrangimento ao seu funcionamento;</p>

Quadro III.1.2 - Caracterização da escola urbana

Fonte: Relatório de avaliação externa das escolas. IGE- ME. 2007

Caracterização da escola	Oferta educativa	Resultados	Abertura à inovação, parcerias, protocolos e projetos
<p>*Escola EB 2,3 que é sede de agrupamento criado em 2004.</p> <p>*A escola tem ginásio, oficinas e pavilhão “novo”, com espaços bem ajardinados.</p> <p>* Tem equipamento informático suficiente e a biblioteca escolar é ampla e razoavelmente fornecida.</p> <p>*A população circundante apresenta um nível de habilitações baixa para o mercado de trabalho atual pelo que a maioria das famílias apresenta dificuldades económicas.</p> <p>*O agrupamento tem atualmente 1359 alunos:</p> <p>*Existem traços de insucesso no 5.º ano (10,8%) e no 9.ºano (15,2%);</p> <p>*Mais de metade dos alunos tem que recorrer aos apoios de Ação Social Escolar.</p> <p>*Cerca de 176 alunos do agrupamento têm Necessidades Educativas Especiais, alguns com carácter permanente.</p> <p>*Coexistem várias etnias e nacionalidade, sendo a comunidade cigana a que assume uma relevância especial.</p> <p>*Existem 157 professores, sendo o corpo docente bastante estável em algumas escolas do agrupamento.</p>	<p>*A prestação dos serviços educativos, apesar de apresentar aspetos positivos é limitada por uma oferta quase exclusiva de currículos regulares, pouco apta para satisfazer as necessidades de parte significativas da população local, principalmente alunos com Necessidades Educativas Especiais e alunos com expectativas baixas de prosseguimento dos estudos.</p> <p>*Está a ser implementada a articulação entre escolas do agrupamento em especial nas disciplinas de LP e MAT;</p> <p>*Apoios e complementos educativos estão bem organizados e assumem um ponto forte do agrupamento.</p> <p>*Estão em execução programas nacionais de promoção cultural e aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem: Projeto de Educação para a Saúde; Plano de Matemática;</p> <p>*Existe um envolvimento dos alunos em projetos ambientais e mostras científicas e artísticas.</p> <p>*A escola sede do Agrupamento não apresenta oferta nas áreas de ensino dos currículos informais e da aprendizagem ao longo da vida.</p> <p>*A continuidade pedagógica dos professores e dos diretores de turma com os seus alunos é assegurada sempre que possível.</p> <p>*As estruturas de orientação escolar como a Unidade de Inserção da Vida Ativa estabelecem contactos para encaminhar eficazmente os alunos em risco de insucesso e os recetivos à via de qualificação profissional a ser prosseguida noutra escola ou centro de formação.</p> <p>*O agrupamento oferece pouca diversidade de alternativas curriculares para alunos em risco de abandono e com comportamentos desviantes, à exceção de um currículo alternativo numa turma de 5.º ano.</p> <p>*As atividades extra-curriculares com carácter regular cingem-se quase só à prática desportiva.</p> <p>* A cultura da escola ainda é muito tradicional centrada acima de tudo nas disciplinas curriculares.</p>	<p>*A ação sobre os comportamentos sociais dos alunos é muito positiva e prometedora. O sucesso académico é comprometedor.</p> <p>*A capacidade interna de melhoria tem aspetos positivos mas sem grandes evidências a curto prazo.</p> <p>*As taxas de sucesso são inferiores aos da média nacional, com exceção do 7.º ano;</p> <p>*Cerca de 70% dos alunos são de famílias com baixo grau académico e alguns pertencem a uma comunidade avessa à escolarização. O abandono escolar e o absentismo contribuem para a qualidade não satisfatória de sucesso escolar.</p> <p>*Ao nível dos 2.º e 3.º ciclos o agrupamento fez um esforço consistente de melhoria traduzido na participação deste no “Plano de Ação para a Matemática” e no reforço de horas letivas a Língua Portuguesa.</p> <p>*Relativamente a problemas de insegurança e indisciplina a estatística mostra que o número de ordens de saída da sala de aula e as suspensões tem aumentado.</p> <p>*Como pontos de excelência no agrupamento são apontados os apoios educativos a alunos com necessidades de reforço das atividades de aprendizagem fora da sala de aula, os apoios providenciados a alunos com necessidades especiais de carácter permanente dentro e fora da sala de aula, por vezes em salas TEACH de terapia psico-educacional.</p> <p>*Foi elaborado o Projeto Educativo com especial atenção para a orientação educativa, a organização escolar e a formação.</p> <p>*Através do “Observatório de Qualidade” mantido na sede do agrupamento desde a criação do Programa Escola Para Todos, foi possível determinar situações relevantes a avaliar sistematicamente como o clima, satisfação e resultados obtidos pelos alunos ao longo dos três períodos. Em dois anos o agrupamento conseguiu sucessos como a articulação entre ciclos, o esboço de articulação entre departamentos, as ações de combate ao nível do absentismo e do abandono escolar, o apoio especializado a alunos com deficiências permanentes, a criação de uma turma de percursos alternativos e o acréscimo de eficácia da orientação escolar, com encaminhamento dos alunos que não pretendem fazer prosseguimento de estudos, para instituições profissionalizantes.</p>	<p>*O agrupamento depende muito dos apoios das autarquias e obtém recursos a partir de sinergias locais e programas nacionais.</p> <p>*As associações de Pais e Encarregados de Educação organizaram-se numa comissão coordenadora muito ativa ao ponto de gerir algumas atividades extra curriculares.</p> <p>*As Brigadas Verdes são um projeto de educação cívica e de contributo para a qualidade de ambiente escolar.</p> <p>*O agrupamento criou parcerias com outras instituições para fazer face a necessidades de apoio educacional prolongado. Capta recursos materiais, financeiros e humanos nos programas nacionais: por exemplo o projeto “Crescer com Alegria” do Programa de Educação para a Saúde, o “Em-cine a ler” em colaboração com a Cinemateca Nacional e o Programa de Bibliotecas Escolares. O aluguer do seu pavilhão desportivo é outra fonte de receita.</p> <p>*O agrupamento tem desenvolvido várias parcerias muito proveitosas com várias entidades. Destaca-se o protocolo com o IAC enquadrado no projeto SOS Criança</p>

Quadro III.1.3 - Caracterização da escola semiurbana

Fonte: Relatório de avaliação externa das escolas. ME-IGE. 2010

Caracterização da Escola	Oferta educativa	Resultados	Abertura à inovação, parcerias, protocolos e projetos
<p>* Escola Básica Integrada com Jardim de Infância, sede de agrupamento, constituído em 1999.</p> <p>*Abrange uma freguesia com elevada densidade populacional sendo a população muito heterogénea sob o ponto de vista social e económico.</p> <p>*Frequentam o Agrupamento um total de 1273 crianças e alunos.</p> <p>*Existe uma turma de percurso curricular alternativo no 2.º ciclo e duas de cursos de educação e formação do tipo 2 e 3.</p> <p>*Os alunos com computador e internet em casa são cerca de 80,5%;</p> <p>*Quanto à diversidade cultural existem alunos provenientes do Brasil, Angola e Moldávia.</p> <p>*Os encarregados de educação têm na sua maioria a escolaridade básica e ocupam na sua atividade profissional o setor terciário;</p> <p>*Exercem funções no agrupamento 113 docentes e 43 profissionais não docentes</p> <p>*O Agrupamento possui uma Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do autismo.</p>	<p>* É desenvolvido um trabalho de gestão curricular horizontal que, no entanto, não consta do Projeto Curricular de Agrupamento que se revela incipiente no que respeita à sua organização e estrutura com vista a uma gestão contextualizada do currículo nacional.</p> <p>*É desenvolvido um trabalho multidisciplinar e em rede no apoio aos alunos com necessidades educativas especiais.</p> <p>* São disponibilizadas diversas formas de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Estas práticas de diferenciação pedagógica em sala de aula têm pouca expressão ao nível dos 2.º e 3.º ciclos, como contributo para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e consequente qualidade do sucesso.</p> <p>*É de destacar a oferta educativa diferenciada e alargada nas variadas áreas da música, teatro, desporto e saúde, xadrez e dança e as iniciativas desenvolvidas no âmbito do Plano Nacional de Leitura, com impacto na motivação e no envolvimento dos alunos.</p> <p>*Este trabalho afirma-se como resposta complementar a uma comunidade com oferta pouco significativa do nível cultural, com vista à formação integral dos alunos.</p> <p>*Destaca-se o relevo dado às atividades experimentais para a motivação do desenvolvimento do espírito científico.</p> <p>*O agrupamento tem desenvolvido algumas iniciativas como a Escola de Pais com vista a contrariar o fraco desenvolvimento dos pais e encarregados de educação, ainda sem os resultados esperados.</p> <p>*Atividades que promovem a equidade e justiça são desenvolvidas: o apoio e a integração dos alunos que manifestam necessidades educativas especiais; criação do Gabinete de Apoio ao Aluno (GAP) e à família.</p> <p>*O Agrupamento tem sido reconhecido, não só pelas atividades curriculares, como também por um conjunto de projetos, clubes e atividades variadas, apesar das dificuldades inerentes a um funcionamento duplo.</p> <p>*São desenvolvidas atividades educativas na Biblioteca, na sala de estudo e nos clubes</p> <p>*Existem turmas com percursos curriculares alternativos.</p>	<p>*Da análise dos resultados escolares nos 1.º e 2.º ciclos referentes ao último triénio conclui-se que as taxas de sucesso se situam próximos da média nacional e mostram evolução.</p> <p>*O agrupamento tem sido reconhecido como uma referência para a comunidade.</p> <p>*Têm sido identificadas causas de insucesso como o aumento de comportamentos desadequados dos alunos conjugados com a dificuldade dos docentes em trabalhar de forma cooperativa, e fatores de sucesso como a diversidade de oferta educativa.</p> <p>*Nas provas de aferição dos 4.º e 6.º anos as classificações obtidas, no último triénio, em Língua Portuguesa e Matemática mostram flutuações e não atingiram a média nacional.</p> <p>*Tal poderá significar que o trabalho desenvolvido, no âmbito da avaliação ainda não é suficiente.</p> <p>* De salientar, no triénio em análise, a inexistência de abandono no 1.º ciclo e a redução significativa de taxas de abandono nos 2.º e 3.º ciclos no ano letivo 2008 – 2009.</p> <p>*Estes resultados foram conseguidos com a adoção de diferentes tipos de apoio e pela criação de turmas de percursos curriculares alternativos e de cursos de educação e formação. Realçando a taxa de sucesso que, em média, atinge os 100%.</p>	<p>*Uma parceria com o Centro de Recursos Educativos e Formação do Concelho de Sesimbra resultou na abertura de um Centro de Novas Oportunidades para o reconhecimento, validação e certificação de competências;</p> <p>*O trabalho de acompanhamento e encaminhamento de alunos e famílias, no âmbito do GAP, decorrente de protocolos estabelecidos com a Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Sesimbra e com o Instituto de Apoio à Criança (IAC) tem sido uma mais-valia para a redução do abandono escolar;</p> <p>*O Agrupamento revela inovação sobretudo, numa oferta diversificada e abrangente de atividades extra curriculares para os três ciclos do ensino básico e no investimento na utilização de meios informáticos por parte dos alunos.</p> <p>*O desenvolvimento cívico dos alunos é uma aposta com vista à qualidade educativa, neste sentido, e apesar das dificuldades de pôr em prática a uniformização de critérios de atuação e o cumprimento das normas, o Agrupamento tem desenvolvido nos alunos o respeito mútuo e as regras de convivência em cada turma com debates de diferentes temáticas. Sentimentos de solidariedade são também incutidos através de projetos, levados a cabo pelos alunos, como a angariação de bens necessários para Timor e Moçambique.</p> <p>*O Agrupamento tem investido na utilização de meios informáticos como o correio eletrónico, a plataforma Moodle e a página Web de forma a facilitar a comunicação e a divulgação de iniciativas. São ainda de destacar os vários <i>blogs</i> de turmas com grande adesão e participação dos alunos.</p> <p>*O Agrupamento tem parcerias com diferentes entidades e participa em vários projetos nacionais.</p>

A intervenção numa turma de Português de 6.º ano em cada uma destas escolas, pressupondo consulta de dados reservados, nomeadamente os das provas de aferição, foi antecedida de pedido de colaboração à direção de cada um dos estabelecimentos de ensino, através de protocolo. O deferimento do pedido de colaboração concretizou-se, após aprovação, em Conselho Pedagógico, da realização da investigação ação identificada como “Projeto de investigação ação Gramática e Competência” (Cf. Anexo A⁹⁴).

ii. Os intervenientes

Optei pelo anonimato, relativamente à identificação de escolas, alunos e agentes de ensino. Contudo, ressalvo aqui o género feminino dos agentes de ensino os quais, juntamente com os alunos, protagonizaram todo o processo de intervenção no terreno. A prática pedagógica, na sua transposição do discurso pedagógico, na perspetiva de Bernstein (1990), que estabelece fronteiras com relevância sociológica entre uma e outro, devolve-nos cada vez mais relações sociais, onde as vozes autorizadas para reproduzir e transformar o discurso instrucional e o discurso regulador espelham o dialogismo feminino nas relações pedagógicas, quer na sala de aula quer fora da sala de aula.

As três professoras que participaram na investigação ação pertencem a escalões etários distintos e apenas duas delas se encontravam numa situação profissional estabilizada em 2007-2008. O Quadro III.1.4 resume essa informação.

Quadro III.1.4 - Situação profissional das professoras em 2007-2008

Fonte: Fichas de registo biográfico

	Idade	N.º de anos de serviço	Situação profissional
Escola não urbana	42	20	Professora do Quadro de Nomeação Definitiva
Escola urbana	53	32	Professora do Quadro de Nomeação Definitiva
Escola semiurbana	32	7	Professora contratada

A escolha das três turmas resultou de reuniões prévias entre a investigadora e as três professoras de Português e, posteriormente, com o(a) respetivo Diretor(a) de turma. Essa escolha obedeceu a um conjunto de critérios cujo denominador comum foi o perfil “regular” da maioria dos alunos de cada turma, nas diferentes disciplinas curriculares, no que respeita a comportamento e desempenho académico, tendo em conta as avaliações finais dos elementos do grupo, no ano letivo anterior.

⁹⁴ Do Anexo A, consta o Modelo de protocolo enviado à direção das três escolas e o Parecer da orientadora do projeto de tese de doutoramento sobre a pertinência da realização da investigação ação. Não foram incluídos neste anexo os documentos comprovativos do deferimento por parte da direção das escolas, dada o compromisso de manter o anonimato das escolas. A opção estendeu-se aos intervenientes.

As professoras de Português das turmas da escola urbana e da escola não urbana eram igualmente responsáveis pela área curricular de Estudo Acompanhado.

A intervenção no terreno contemplou a criação de uma instância de trabalho na plataforma Moodle de ensino e aprendizagem a distância, o Projeto Língua Portuguesa e Tecnologias de Informação e Comunicação (Projeto LP_TIC). A participação das três turmas no Projeto LP_TIC, de que se ocupa o Capítulo 2 desta Parte III, determinou a respetiva identificação na dissertação; a turma da escola urbana é referida por FA_TIC, a da escola semiurbana por QC_TIC e a da escola não urbana por MT_TIC. No Quadro III.1.5, reúne-se a informação relativa à identificação das escolas e das turmas e ainda das áreas do currículo onde a intervenção direta ocorreu.

Quadro III.1.5 - Investigação ação: turmas participantes - outubro de 2007 a junho de 2008

Fonte: Relatório final do GramáTIC.pt, DGIDC, 28-10-2010.

Escolas	Anos de escolaridade	Turmas e Alunos	Áreas curriculares
Não urbana	6.º	MT_TIC, 24 alunos	Língua Portuguesa e Estudo Acompanhado
Urbana	6.º	FA_TIC, 19 alunos	Língua Portuguesa e Estudo Acompanhado
Semiurbana	6.º	QC_TIC, 27 alunos	Língua Portuguesa

No Quadro III.1.6 resume-se a informação sobre os alunos das três turmas, com base nas fichas de caracterização de cada grupo, disponibilizadas pelo Diretor de turma, e nas pautas de avaliação de final de período.

A escola urbana é a que apresenta maior incidência de alunos com necessidades educativas especiais, de acordo com os dados do Relatório da IGE. Essa situação projetou-se na constituição da turma FA_TIC, a qual integrou um aluno com NEE, apresentando, em consequência disso, apenas 19 alunos. A observação da informação relativa à avaliação dos alunos, no final do ano letivo de 2007-2008, indica-nos um número mais elevado de retenções na escola não urbana, MT_TIC. Note-se que esta turma incluiu 3 alunos com PLNM, um dos quais não foi sequer avaliado no final do 1.º período. Este facto veio a ter repercussões nas médias finais dos alunos desta turma e nos seus desempenhos escritos, assinaláveis no *Corpus B*.

Quadro III. 1.6 - Caracterização dos alunos das três turmas

Fonte: Fichas de caracterização das turmas e pautas do ano letivo de 2007-2008.

	Turma QC_TIC Escola semiurbana	Turma FA_TIC Escola urbana	Turma MT_TIC Escola não urbana
Alunos do sexo masculino	12	9	16
Alunos do sexo feminino	15	10	8
Média de idades	11	11	11
Alunos fora da escolaridade obrigatória	0	0	2
Alunos retidos em 2006–2007	0	2	0
Alunos retidos em 2007–2008	0	2	5
Alunos com NEE	0	1	0
Alunos de PLNM	0	0	3
Níveis a Português 1.º período	Nível 5 – 0 Nível 4 – 6 Nível 3 – 18 Nível 2 – 3	Nível 5 – 0 Nível 4 – 7 Nível 3 – 9 Nível 2 – 3	Nível 5 – 0 Nível 4 – 2 Nível 3 – 13 Nível 2 – 8 (1 aluna romena sem avaliação)
Níveis a Português 2.º período	Nível 5 – 0 Nível 4 – 7 Nível 3 – 19 Nível 2 – 1	Nível 5 – 0 Nível 4 – 7 Nível 3 – 7 Nível 2 – 5	Nível 5 – 0 Nível 4 – 3 Nível 3 – 11 Nível 2 – 10
Níveis a Português 3.º período	Nível 5 – 2 Nível 4 – 8 Nível 3 – 16 Nível 2 – 0 Sem nível – 1	Nível 5 – 1 Nível 4 – 7 Nível 3 – 9 Nível 2 – 2	Nível 5 – 0 Nível 4 – 6 Nível 3 – 10 Nível 2 – 8

1.2 Intervenção no terreno e constituição dos *corpora* textuais

Em julho de 2007, nas primeiras reuniões de trabalho em que participaram a investigadora e as professoras de Português das três turmas, foram apresentados os objetivos da investigação ação e traçado o plano de intervenção no terreno.

O propósito do trabalho colaborativo entre investigadora e professoras responsáveis pelas turmas foi a implicação conjunta numa metodologia de ensino do Português contemplando o ensino explícito da gramática e o recurso às tecnologias digitais, com complementar focalização no processo de escrita, especificamente nos subprocessos de textualização e revisão.

Ficou consensualmente estabelecida uma agenda da ação, contemplando trabalho direto dos alunos no Projeto LP_TIC, na Plataforma Moodle, em três momentos distintos do ano letivo, para realização de atividades sobre a categoria gramatical Tempo, envolvendo diretamente a produção de textos escritos em suporte de papel e em suporte digital.

Foi igualmente decidido que a responsabilidade pela produção do dispositivo didático e dos conteúdos de ensino, bem como do acompanhamento da realização das atividades no computador, seria da investigadora.

Finalmente, tendo em conta o objetivo nuclear da investigação ação, foi aprovado um plano de intervenção que se destinava, fundamentalmente, à observação e estudo, por parte da investigadora, da evolução dos alunos, desde a fase de diagnóstico, no início do ano letivo, até à fase de avaliação, no final do ano letivo, coincidente com a realização da prova de aferição de Língua Portuguesa de 6.º ano.

Ao longo do ano letivo de 2007–2008, estabeleceu-se uma estreita relação de trabalho entre investigadora e professoras de Português das três turmas e uma articulação regular com a respetiva Diretora de turma. Os 8 pontos a seguir resumem a agenda de intervenção no terreno.

1) julho de 2007

Procedimentos: Recolha, nas três escolas – urbana, semiurbana e não urbana – de uma amostra de textos narrativos produzidos na 2.ª parte da prova de aferição de Língua Portuguesa de 6.º ano, de 2007.

Objetivos operacionais: Construir um instrumento fiável de avaliação dos textos produzidos na 2ª parte da prova de aferição de 2008, pelos alunos das turmas FA_TIC, MT_TIC e QC_TIC e por alunos de grupos de controlo (CT) nas mesmas escolas.

2) julho de 2007 a abril de 2008

Procedimentos: Produção dos conteúdos educativos, digitais e não digitais, de 3 sequências didáticas, sob o tema aglutinador “Têm a palavra as pedras e outras entidades”.

Objetivos operacionais: Contribuir para a partilha de uma metodologia de ensino do Português contemplando o ensino explícito da categoria gramatical Tempo.

3) julho de 2007 a julho de 2008

Procedimentos: Reuniões com as três professoras de Português responsáveis pelas turmas do grupo experimental, envolvidas na investigação ação; uma sessão de trabalho, antes e depois de cada uma das três etapas da intervenção, num total de 6 horas de reunião com cada professora.

Objetivos operacionais: Preparar, regular e avaliar a aplicação dos conteúdos de ensino e de aprendizagem em cada uma das três turmas.

4) outubro de 2007:

Procedimentos: Criação da disciplina *Projeto LP_TIC* na Plataforma Moodle de “vemaprender.com”⁹⁵.

5) outubro de 2007 a junho de 2008:

Procedimentos: Publicação de conteúdos educativos na disciplina *Projecto LP_TIC* e atualização do respetivo dispositivo didático na Plataforma Moodle (Cf. Anexo E).

Objetivos operacionais: Contribuir para a partilha de uma metodologia de ensino do Português contemplando o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

6) outubro de 2007 a junho de 2008:

Procedimentos: Realização de 9 sessões letivas em cada escola, de 90 minutos cada uma, numa parceria investigadora e professora de Português. Caracterização dos alunos, das turmas e das escolas.

Objetivos operacionais: Envolver os alunos na utilização colaborativa do computador e na realização de exercícios estruturados e semiestruturados⁹⁶ do Projeto LP_TIC sobre a categoria gramatical Tempo.

7) novembro de 2007

Procedimentos: realização do exercício semiestruturado “Tem a palavra o dromedário”, sobre coordenadas enunciativas de tempo e pessoa e questões de concordância temporal.

Objetivos operacionais: Constituir o *Corpus A*. Proceder a uma avaliação diagnóstico dos resultados dos alunos.

8) julho de 2008

Procedimentos: recolha de textos narrativos dos grupos TIC e CT das três escolas, produzidos na 2.^a parte da prova de aferição de Língua Portuguesa de 6.º ano.

Objetivos operacionais: Constituir o *Corpus B*. Proceder à avaliação final.

A recolha do *Corpus A*, referida no ponto 7), ocorreu na fase de diagnóstico da investigação ação, a do *Corpus B*, no ponto 8), na fase de avaliação final. Esta fase só veio a concluir-se em julho de 2013, com a análise de juízos de adequação semântica de 20 professores de Português sobre sequências textuais do *Corpus B*.

⁹⁵ A disciplina *Projecto LP_TIC* esteve alojada na plataforma Moodle de «vemaprender.com», com acesso pelo sítio da Associação de Professores de Português, de outubro de 2007 a junho de 2008, altura em que o sítio «vemaprender.com» foi encerrado, transitando então o Projeto LP_TIC para a Plataforma Moodle da DGIDC, do ME. Em dezembro de 2013, a disciplina *Projeto LP_TIC* continua alojada na Plataforma Moodle da DGE do MEC, propiciando futuros desenvolvimentos da investigação ação. Deixo o meu agradecimento às direções de serviços que têm permitido dar continuidade ao trabalho de investigação ação.

⁹⁶ Na secção 2.4 do capítulo 2 são caracterizados os exercícios semiestruturados e justificada a sua escolha na investigação ação.

As 12 sessões referidas no ponto 6) da agenda desenvolveram-se em três etapas, uma em cada período letivo, com 3 sessões em cada etapa. A Etapa 1 teve lugar no primeiro período, durante o mês de outubro e no princípio de novembro, e funcionou como situação de diagnóstico. Na última sessão desta etapa, foram produzidas as respostas individuais dos alunos a um exercício semiestruturado que, no seu conjunto, constituíram o *Corpus A*⁹⁷. As etapas 2 e 3 tiveram lugar nos segundo e terceiro períodos do ano letivo. Corresponderam ao desenvolvimento da intervenção, precedendo a fase de avaliação final, com a realização da prova de aferição de Língua Portuguesa, de 6.º ano. Por dificuldades imprevistas de gestão do calendário escolar, a última sessão da Etapa 3 teve lugar já após a realização da prova de aferição.

As respostas dos alunos à 2.ª parte, Expressão escrita, da prova de aferição de Língua Portuguesa, de 6.º ano, integraram o *Corpus B*, constituído por um conjunto mais alargado de respostas. Esta opção permitiu uma abordagem com maior abrangência de dados do estudo empírico. Na verdade, tendo em conta o objetivo nuclear da investigação ação⁹⁸, os instrumentos de recolha de dados foram determinados pelo propósito de comparar as respostas dos alunos, produzidas em dois momentos diferentes da intervenção no terreno, numa fase inicial, de diagnóstico, e numa fase final, de avaliação, e comparar ainda as suas respostas, na fase de avaliação final, com as respostas de outros alunos das mesmas escolas, produzidas nessa mesma avaliação. Nesse sentido, o primeiro *corpus* de análise, *Corpus A*, é constituído, exclusivamente, pelas respostas dos alunos das turmas que participaram na investigação ação, as turmas do Projeto LP_TIC – o grupo experimental (TIC) –, o segundo *corpus* de análise, *Corpus B*, é constituído pelas respostas dos alunos do grupo experimental (TIC) e pelas respostas de alunos das restantes turmas de 6.º ano de cada escola – o grupo de controlo (CT) – à 2.ª parte da prova de aferição de Língua Portuguesa. Para construir o grupo CT, foram escolhidas as cinco primeiras provas de aferição de cada turma, em cada escola⁹⁹. As respostas do grupo CT à 2.ª parte da prova de aferição de Língua Portuguesa, de 6.º ano, que integram o *Corpus B*, foram produzidas por um total de 75 alunos, 25 em cada uma das três escolas.

O Capítulo 2, a seguir, ocupa-se do trabalho desenvolvido com os outros alunos, os do grupo experimental, das turmas do Projeto LP_TIC, e do que justificou esse trabalho ao longo do ano letivo de 2007-2008.

⁹⁷ A abordagem do *Corpus A* é concretizada no capítulo 2 da Parte IV, dedicada aos dados do estudo empírico.

⁹⁸ Retoma-se aqui o objetivo nuclear da ação apresentado na Introdução desta dissertação: Descrever padrões de uso da língua, em sequências textuais narrativas produzidas por alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico, na expressão linguística do tempo, mais especificamente, na localização temporal de situações, com vista a identificar algumas das suas dificuldades.

⁹⁹ Sempre que surgiram problemas resultantes da legibilidade das cópias consultadas foi escolhida uma sexta ou sétima prova.

Capítulo 2 - A mais-valia das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e dos ambientes virtuais de aprendizagem no desenvolvimento do conhecimento explícito da língua

«[...] Interessa perceber, por exemplo, se a ideia de preparação para o mundo fora da escola significa apenas a familiarização com as ferramentas disponíveis, proporcionando aos alunos a sua utilização para execução das tarefas escolares habitualmente solicitadas, ou se se vislumbram outros objetivos, mais ambiciosos como os que sugerem as tecnologias digitais como ferramentas cognitivas que estendem, ampliam e reforçam a capacidade de pensar, de decidir e de agir.»

M. João Gomes & F. Albuquerque Costa,
“A Escola e a Agenda Digital Europeia”

O que move os professores de Português a usar as tecnologias digitais na sala de aula com os alunos?

Em estudos realizados sobre as concepções dos professores, quanto ao uso educativo das TIC (Ponte, 2000; Ferreira & Ventura, 2008)¹⁰⁰, entendidas como uso do computador no e para o ensino e, de modo geral, para a educação (Ribeiro & Ponte, 2000; Ponte, 2000), procura-se responder a uma questão que sobressai de um cenário inverso daquele que deu origem à questão de entrada desta secção, “Que dificuldades sentem os professores em usar as TIC com os alunos na sala de aula?” Estes estudos apontam, ainda que de forma cautelosa, dificuldades que decorrem, em grande parte, da concepção que o professor tem acerca do ensino da disciplina curricular de que é responsável e do tipo de ensino que obteve na sua formação inicial. Na verdade, os dados apresentados indicam que os professores que participaram nesses estudos não ignoram a presença do computador na sociedade atual nem o seu impacto na educação e acreditam que aqueles que não o dominarem num futuro próximo, talvez fiquem em desvantagem. Estes professores apontam como dificuldades maiores para o utilizar com os alunos, a quantidade dos equipamentos, ainda insuficiente para todos os alunos, a falta de tempo que têm na escola para ganharem segurança na utilização do computador, uma vez que a maioria considera que deve “dominar a máquina” (Ferreira & Ventura, 2008), para a usar com os alunos, e a premência da resolução de problemas mais sérios e urgentes na escola que ultrapassam as questões da utilização dos computadores com os alunos.

Num estudo sobre um ambiente de *e-learning*¹⁰¹ destinado à formação de professores de Português, (Jorge, 2001), cita-se um conjunto de recomendações, envolvendo o desenvolvimento profissional dos professores. Numa dessas recomendações, chama-se a atenção para o facto de apenas uma pequena percentagem de docentes (a autora refere 17%), compreender o potencial das tecnologias digitais, não se interessando por elas a grande maioria, até começar a ver resultados práticos.

Apesar de os dados da investigação indicarem que o uso do computador “acentua a imprescindibilidade e a diversidade das atribuições do professor” nas suas aulas (Balacheff, 1993, *apud* Ribeiro & Ponte, 2000), tudo leva a concluir que, à semelhança do que se passa com os professores de outras disciplinas, os professores de Português, salvo raras exceções, ainda não recorrem ao computador como uma ferramenta para o trabalho dos alunos. Pese embora o facto de, em diferentes situações, o computador já ser utilizado na aula de Português, enquanto recurso auxiliar da exposição do professor, o livro, o caderno, as folhas em papel, o

¹⁰⁰ Os estudos referidos reportam-se a amostras de professores de História e de Matemática.

¹⁰¹ Não é utilizado *e-aprendizagem* para substituir *e-learning*, dado ser este o termo adotado nas citações feitas.

estojo com os utensílios indispensáveis à produção de textos manuscritos continuam a ser os únicos objetos utilizados pelos alunos, ao longo de todo um ano letivo, na maioria das aulas. Este dado é testemunhado nas escolas onde, direta ou indiretamente, tenho desenvolvido atividades em sala de aula ou orientado ações de formação de professores, bem como na informação fornecida pelos professores sobre as suas práticas letivas, no contexto dos fóruns do GramáTICa.pt¹⁰². Fora da sala de aula, e fundamentalmente no 3.º ciclo e no Ensino Secundário, os alunos utilizam o computador para a realização dos seus trabalhos, mas muitas vezes fazem-no sem critério, em trabalhos do tipo “selecionar tudo, copiar e colar”.

Considerando os anos de prática letiva em que recorri ao computador e à Internet, em trabalho direto com os alunos do Ensino Básico, a conceptualização e construção de conteúdos educativos digitais para as disciplinas de Língua Portuguesa e de Português, a formação de professores, presencial e mista – em plataformas de ensino a distância –, no domínio das TIC aplicadas ao ensino e aprendizagem do Português, que tenho orientado ou gerido, nomeadamente a que passa pelos fóruns do GramáTICa.pt, será possível apresentar alguns cenários de resposta para a pergunta que abre esta secção. A escolha pela polaridade positiva da questão decorre da experiência enriquecedora de trabalho desenvolvido com as três colegas que participaram na investigação ação.

Elencam-se, pois, algumas respostas possíveis. Há casos em que são os alunos que incitam os professores a acompanhá-los na sua cada vez mais consolidada era digital. Há outros casos em que são os professores que sentem necessidade de concretizar em sala de aula resultados da sua formação profissional – o imperativo das competências TIC tem trazido algumas implicações diretas para a prática letiva. Há casos ainda em que é a curiosidade e o desejo de experimentar as ferramentas e recursos informáticos que entram na escola que move os professores. E também se pode dar o caso de uma qualquer convergência de situações implicar os professores num projeto da comunidade educativa ou num projeto da didática do Português que cria urgência no uso das TIC. Ainda que a confluência de alguns destes cenários ou outras razões aqui não elencadas tenham idêntica possibilidade de se constituírem como boas respostas, no caso da investigação ação em curso, no contexto educativo da disciplina de Português, a razão principal que levou os alunos do grupo experimental a usarem as TIC e a Internet na sala de aula foi a participação das três professoras na intervenção no terreno.

Uma razão de natureza diferente pode constituir-se ainda como resposta à questão que abre esta secção, a do fascínio dos miúdos pelos computadores que, por vezes, os adultos têm a sorte de

¹⁰² O espaço virtual GramáTICa.pt foi identificado no capítulo 1, da Parte I, na Contextualização do estudo.

partilhar. É paradigmático o caso de Sherry Turkle (1997) que descreve deste modo a sua experiência, ao observar uma complexa animação num ecrã abandonado do nono andar das instalações do MIT, em 1977, numa noite em que ficara a trabalhar até tarde.

Coisas reuniam-se e afastavam-se, formas emergiam, desvaneciam-se e reemergiam. Lembro-me de pensar no fogo e na água. O filósofo francês Gaston Bachelard escreveu acerca do fascínio universal de observar o fogo, que, tal como observar a água em movimento, é algo que parece atrair as pessoas de todas as épocas e de todas as culturas. Há nestes fenómenos repetição e monotonia, surpresa e cadência. O fogo e a água evocam os padrões eternos da vida, e o mesmo podia fazer agora um ecrã de computador. (*idem*: 228)

No ecrã do computador corria o Jogo da Vida, um programa criado pelo matemático John Conway que ilustrava uma estrutura baseada em regras matemáticas. Esta experiência descrita pela autora encontra ecos em muitos de nós, professores, educadores, pais, presos no ecrã onde formas e cores em movimento, simples e silenciosas animações terão tantas vezes suspenso o tempo do nosso relógio.

Na citação que abriu o Capítulo 1 desta terceira parte, João dos Santos (1983) apoia a ideia de que, em educação, os adultos se devem oferecer como modelos para as crianças mas, quando se trata de brincadeira e jogo – e jogo e educação podem formar binómios muito produtivos – deveriam ser as crianças os modelos dos adultos. Se na brincadeira e no jogo as crianças não são bons modelos para nós, então é porque talvez tenhamos arrecadado a capacidade de nos apoderarmos das inovações do tempo delas, para construirmos novas aprendizagens com os objetos e as situações que nos rodeiam.

As três questões em que se organizam as próximas subsecções procuram perspetivar o uso das ferramentas das TIC e da Internet no ensino e na aprendizagem do Português.

i. Se o computador fascina as crianças e os jovens porque não tirar partido dele nas aulas de Português?

Não é apenas o que englobamos nas designações abrangentes de jogos, comunicação ou simples partilha de vídeos no computador que fascina as crianças e os jovens, é o computador, enquanto objeto mágico, “coisa que lhes pertence”, que os seduz. Seymour Papert (1997) chama a esta sedução, “caso de amor” entre crianças e computadores.

Em todo o lado, com poucas exceções, vi o mesmo brilho nos seus olhos, o mesmo desejo de se apropriarem dessa coisa. Não se limitando a desejá-lo, parecia que lá no fundo já sabiam que lhes pertencia. (*idem*: 21)

No mesmo texto, Papert refere que “difícil e giro” são termos que aprendeu com as crianças ocupadas com os computadores¹⁰³.

Os alunos que estão connosco nas aulas de Português pertencem à era da Internet. Fazem parte da geração dos que aí constroem as aprendizagens informais, públicas e privadas, e muitas das aprendizagens formais que se espera lhes sejam propiciadas pela escola. Entendem sobre o prazer de usar o computador e tomaram o gosto de navegar na rede. Há muito que o *YouTube* entrou no seu dia a dia. Navegam facilmente e nem sempre por caminhos seguros, sem que os seus educadores disso se apercebam. Escrevem para comunicar, de forma fluida e sem preocupações com a norma do português padrão. Praticam a pesquisa não linear, mesmo ignorando a designação e o conceito que lhe estão associados, e sabem que nessa pesquisa o hipertexto é um ponto-chave, não porque memorizaram a definição do termo, mas porque, sempre que clicam sobre uma palavra, expressão, imagem, botão com hiperligação, algo de interessante acontece ou poderá acontecer. Mais facilmente do que os adultos apresentam fluência tecnológica, uma fluência em tudo comparável à que apresentam na sua língua materna, onde se espera que sejam fluentes, sem necessariamente exibirem um conhecimento escolar explícito sobre ela.

Em resumo, a maioria dos alunos que frequenta as aulas de Português, do Ensino Básico ao Ensino Secundário, comporta-se no mundo das TIC numa forma inteligente, mesmo sem possuir uma teoria desse mesmo mundo (Dreyfus & Dreyfus, 1998, *apud* Turkle, 1997). Por outro lado, o computador contribui fortemente para a socialização de muitos jovens que pertencem a grupos na Internet e com os quais se encontram sem dificuldade, por caminhos em rede. Integram o grupo dos novos nómadas do ciberespaço, como lhes chama Pierre Lévy (1997), por onde circulam de olhos presos num mundo povoado de surpresas em cadeia, onde as dicas dos seus pares, a experimentação, a intuição e a simulação funcionam por excelência.

O computador que seduz os jovens e as crianças transporta-os para um tempo e um espaço lúdicos, levando-os até à orla de um oceano de navegações virtuais. Com este caminho aberto, cabe ao professor de Português encontrar formas de utilizar as TIC e a Internet como ferramentas para conduzir os alunos na aprendizagem da língua.

¹⁰³ Confirma-o o comentário de uma aluna do 5.º ano, publicado no fórum do Projeto LP-TIC, quando foi pedido aos alunos que indicassem, de entre as atividades que tinham realizado na aula de Português com o computador, as que consideravam mais difíceis e as mais interessantes.

«Tive mais dificuldade em passar os verbos para o Condicional. Gosto muito deste projeto não só por ser feito no computador mas também por ser complicado.» (Fórum do Projeto LP_TIC. M.S: 22 January 2009, 10:12)

A exploração da ferramenta Fórum da Plataforma Moodle, no Projeto LP_TIC, ocorreu num percurso didático posterior ao intervalo da investigação ação considerado, entre julho de 2007 e julho de 2008.

ii. Qual o potencial educativo das tecnologias digitais e da Internet no ensino das línguas?

A competência digital, a seguir definida, é a quarta de oito competências do quadro de referência europeu, consideradas essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.

A competência digital envolve a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação (TSI) no trabalho, nos tempos livres e na comunicação. É sustentada pelas competências em TIC: o uso do computador para obter, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações e para comunicar e participar em redes de cooperação via Internet. (CE, 2006).

Os organismos internacionais que representam e defendem, entre outros, os interesses sociais e económicos da política educativa são unânimes no incentivo a medidas que beneficiem o desenvolvimento desta competência digital e tirem partido das vantagens da era digital, para melhorar o aproveitamento escolar e a qualidade e resultados das instituições de ensino. A apresentação de um relatório da CE, em maio de 2010, com indicadores de competitividade digital da Europa, ou as iniciativas emblemáticas que integram a estratégia “Europa 2020”, onde se inclui uma «Agenda digital para a Europa», não deixam dúvidas sobre a urgência de ensinar os cidadãos europeus a utilizar as TIC e os meios digitais de comunicação. Como se pode ler no texto da comunicação em que se apresenta a agenda digital. O afastamento que ainda se verifica, por parte de muitos cidadãos europeus, em relação aos meios digitais, trava “o efeito multiplicador que a utilização das TIC pode ter no crescimento da produtividade.” (CE, 2010b).

Na Agenda digital aponta-se uma medida concreta, em matéria de ensino e formação, a ser tomada pelos estados-membros:

Integrar a aprendizagem em linha nas políticas nacionais de modernização do ensino e da formação, nomeadamente nos programas, na avaliação dos resultados e no desenvolvimento profissional dos professores e formadores. (CE, 2010a)

A formação em TIC recebida pelos professores, as suas conceções face às tecnologias digitais na educação e o real uso que delas fazem na sua prática letiva condicionam as metodologias de ensino que adotam, as quais, tendo em conta as recomendações para a Europa sobre esta matéria, deveriam promover a emergência de situações de aprendizagem da língua com recurso às TIC em sala de aula.

Fora da escola, quando nos inteiramos sobre o que pensam cidadãos de diferentes profissões e idades, de vários países da Europa, em relação ao desenvolvimento da competência digital e sobre a sua mais-valia para a aprendizagem das línguas, chegamos a respostas com um mesmo

denominador comum: as tecnologias digitais, a Internet e os novos média são de grande utilidade nessa aprendizagem.

No relatório final de um estudo realizado entre 2007 e 2009, sobre o impacto das TIC e dos novos média na aprendizagem formal e informal das línguas¹⁰⁴, a reação típica das pessoas interrogadas é de salientar o potencial educativo das tecnologias digitais. O estudo indica-nos que, na generalidade, consideram que as TIC facilitam um ensino mais completo, que é necessário ter capacidade técnica e permeabilidade educacional para se obter com elas um impacto sobre a aprendizagem e que as TIC permitem uma reação imediata e contínua que melhora a motivação para aprender.

É dominante no discurso dos informantes mais novos a importância de utilizar as TIC e os novos média nos seus estudos e ao serviço da sua aprendizagem. De igual modo, quanto mais nova é a pessoa interrogada, maior a probabilidade de mencionar os novos média (por ex.: redes sociais e mundos virtuais) como úteis para melhorar as aptidões linguísticas.

Ainda que o foco do estudo seja a aprendizagem das línguas estrangeiras, há, naturalmente, aspetos que são comuns à aprendizagem de qualquer língua. Nesse sentido, e tendo em conta que os informantes do estudo são pessoas de diferentes profissões, importa referir que, entre as aplicações informáticas ligadas especificamente à aprendizagem das línguas, os dicionários e as gramáticas em linha são considerados por todas elas como os mais úteis para essa aprendizagem e que, entre as aplicações mais convencionais de comunicação, o correio eletrónico é considerado como o mais útil para melhorar as aptidões linguísticas das pessoas interrogadas. Importa acrescentar que se trata também de melhoria de aptidões na competência escrita e tomamos de empréstimo as palavras de Ana I. Mata (2006: 84), quando se refere ao impacto das tecnologias digitais na escrita: «[...] elas dão novos fôlegos à escrita – escrevemos cartas por *e-mail* e mensagens de texto por telemóvel; dialogamos por escrito em direto através de IRC (*chat*); discutimos por escrito em fóruns [...]».

Em resumo, de acordo com o estudo realizado para a Comissão Europeia, o reconhecimento da importância das TIC na aprendizagem das línguas é assumido por uma amostra significativa de utilizadores de oito países, com diferentes profissões e idades e elevada competência digital. Contudo, não é este dado que vai produzir alterações na prática letiva dos professores. Citando as recomendações do próprio relatório que temos vindo a referir, para que tal aconteça é preciso

¹⁰⁴ Trata-se do documento «Etude sur l’impact des technologies de l’information et de la communication (TIC) et des nouveaux médias sur l’apprentissage des langues», encomendado pela EACEA, da Comissão Europeia, que foi realizado com base numa amostra de utilizadores de diferentes profissões e idades, com elevada experiência no uso das TIC e dos novos médias, de oito países da EU, Chipre, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Espanha e Reino Unido.

criar oportunidades para que os professores aprendam, pratiquem e desenvolvam confiança nas tecnologias digitais. Retomando os pressupostos educativos da investigação ação de que se ocupa esta dissertação, é preciso que os professores aprendam, pratiquem e desenvolvam confiança nas tecnologias digitais, preparando conteúdos educativos didaticamente produtivos para exemplificar depois aos alunos “o que há para fazer”.

iii. Os alunos desenvolvem trabalho direto no computador nas aulas de Português?

Com o desenvolvimento do Plano Tecnológico da Educação do Ministério da Educação, 2010,¹⁰⁵, as salas de aula dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico passaram a estar apetrechadas com um computador para o professor, diretamente ligado a um videoprojetor e previa-se que, em 2010, estivesse instalado um quadro interativo para cada três salas de aula.

Que transformações na prática letiva do professor de Português pode implicar a presença destes “kits tecnológicos” nas salas de aula? Poucas, se os alunos não puderem, individualmente, em grupo, ou em modalidades diversificadas de trabalho, usar o computador enquanto ferramenta para a sua atividade na disciplina de Português. Poucas, se os professores integrarem as tecnologias digitais acomodando-as a metodologias tradicionais.

É possível recorrer às TIC numa aula de Português, solicitando dos alunos um tipo de participação que pode ser conformada ao seguinte sumário no final de aula: verificação do trabalho de casa; início do estudo da obra *x*; leitura e interpretação de excertos da obra *x*; preenchimento de um questionário sobre a obra *x*.

O que fazem os alunos durante essa aula? Abrem o caderno diário para a correção do trabalho de casa. Observam e leem informações paratextuais sobre a obra completa, que se encontram num *power point* projetado por um videoprojetor. Alguns respondem a questões de pré-leitura. Primeiro leem em silêncio, depois, alguns em voz alta, excertos da obra, enquanto a capa do livro se encontra projetada no ecrã. Respondem oralmente a questões, sobre aspetos de interpretação do texto, que se encontram num questionário projetado. Sobre os excertos lidos, respondem depois a questões, individualmente, em texto manuscrito. Este é um exemplo de aula em que computador e o videoprojetor foram postos ao serviço daquilo a que Perrenoud (1995: 121) denomina didática tradicional com a “alternância de lições, exercícios e momentos de controlo das aquisições”. Os alunos fazem trabalho individual, oralmente ou por escrito. Na lógica do controlo, este é um tipo de aula que recolhe consensos, quanto à eficácia escolar e, dado o aproveitamento do videoprojetor, permitindo a todos os alunos a leitura de um mesmo

¹⁰⁵ Cf. <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/> (consultado em 12-12-2013).

questionário previamente preparado pelo professor, é de louvar a poupança dos recursos em suporte de papel. Não está em causa a coerência das atividades preparadas para serem desenvolvidas pelos alunos, o que está aqui em causa é o entendimento de “recurso às TIC” na aula descrita. Em relação à utilização das TIC, os alunos foram meros leitores de imagens e de palavras projetadas pelo professor num ecrã, produzindo individualmente respostas escritas em suporte de papel. A este propósito, escreve Teresa d'Eça (2002: 146):

Não se justifica usar meios modernos com metodologias tradicionais, equivale a uma simples operação de cosmética. Justifica-se, sim, integrá-los quando eles podem satisfazer objetivos dificilmente concretizáveis através dos meios tradicionais.

Na aula descrita, utilizou-se uma ferramenta nova para tornar mais funcional a apresentação de tópicos curriculares. Como referem Ribeiro & Ponte (2000), utilizaram-se as TIC de modo superficial e ficou por fazer a utilização da tecnologia a um nível profundo, indiciando a construção de conhecimento em novos moldes. O Projeto LP_TIC, de que se ocupa a secção 2.1, procurou criar condições para a construção de conhecimento em novos moldes, no recurso que foi feito ao computador e a um ambiente virtual de aprendizagem, onde os alunos foram os principais atores.

2.1 O Projeto Língua Portuguesa e Tecnologias de Informação e Comunicação (LP_TIC)

A realização de atividades empíricas, desenvolvidas com pares, num ambiente pessoal, suficientemente confidencial e não ameaçado pode ser um dos modos de criar condições para que os professores aprendam, pratiquem e desenvolvam confiança nas tecnologias digitais, preparando conteúdos educativos que tirem partido das suas potencialidades educativas para os alunos. A intervenção nas aulas de Português, realizada em interação com cada uma das professoras das turmas FA_TIC, MT_TIC e QC_TIC, no Projeto LP_TIC, foi desenhada para se desenvolver na Plataforma Moodle, um ambiente virtual de ensino e aprendizagem do qual todas tinham conhecimento. Trata-se da plataforma regularmente utilizado nas escolas dos ensinos básico e secundário, concretamente, ao serviço da formação de professores para desenvolvimento das competências TIC.

i. Características dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem

Numa aceção restrita, os ambientes virtuais de aprendizagem estão associados à aprendizagem eletrónica (*e-learning*) que se desenvolve em plataformas de ensino e aprendizagem a distância, como é o caso da Moodle. Utilizando o *e-learning* como regime de aprendizagem (Lagarto, 2009), as pessoas podem aprender de forma individual ou colaborativa e, muitas vezes, de forma perfeitamente informal.

O conceito de *e-learning* ajusta-se assim a ensino formal e a ensino informal. Na verdade, trata-se de adquirir competências e, nesse sentido, tem-se em conta a definição que dele dá M. Rosenberg (2006), citado por J. Lagarto (2009: 18):

e-learning é a utilização das tecnologias da Internet para distribuir um largo conjunto de soluções que permitem aumentar o conhecimento e as competências, seja a nível individual, seja a nível institucional.

Segundo I. Jorge (2001), no regime de *e-learning* estão implicadas estratégias de aprendizagem que decorrem de dois paradigmas de aprendizagem com a Internet, o do processamento da informação e o construtivista. O primeiro encontra justificação no facto de a ciência cognitiva assumir que há uma analogia entre o processamento da informação nos humanos e o que ocorre nos computadores, cujas operações podem ser resumidas em receber, codificar, armazenar e recuperar a informação. Este paradigma enquadra muito do que se tem feito em termos de ensino predeterminado e de programas tutoriais. O paradigma construtivista coloca o foco na construção do conhecimento e não na sua reprodução e defende que a construção do conhecimento pode ser facilitada se sustentada pela negociação social (Duffy & Jonassen, 1992). Baseia-se na premissa de que o sujeito constrói conhecimento através de experiências, estruturas mentais e convicções; mais do que tentar recordar e compreender conhecimento objetivo, a mente interpreta acontecimentos, objetos e perspetivas (Jonassen *et al.*, 1995). Este aspeto foi já referido no Capítulo 2, da Parte II, na abordagem do conceito de *aprendizagem*. O paradigma construtivista enquadra muito do que se tem feito em termos de conceção e desenho de plataformas de *e-learning*, como é o caso da Moodle. Procura-se que a comunicação se estabeleça entre os estudantes e o papel do professor, com a função de tutor, não é o de fornecer conhecimento, mas principalmente o de criar, acompanhar e gerir a construção do significado.

Podemos estabelecer conexões entre os dois paradigmas de aprendizagem e três modelos de interação envolvidos em *e-learning*, na linha da conceptualização de McConnel (2006), referida por Lagarto (2009: 24):

- um muito centrado na autoformação, em que o estudante não interage com pares, mas apenas com os materiais de aprendizagem e com o tutor;
- outro totalmente centrado em processos colaborativos, onde o estudante constrói as suas aprendizagens, confrontando-se com problemas, investigando e construindo o saber através de discussão com os seus pares e tutor, que assume um papel de “um entre pares”;
- o terceiro, claramente híbrido, em que as duas situações subsistem de forma equilibrada.

O segundo modelo é o domínio por excelência das comunidades virtuais de aprendizagem. No Projeto LP_TIC foi privilegiado este modelo de interatividade, na intervenção com os alunos na plataforma Moodle, mais centrado em processos colaborativos de pares, e também no modelo

híbrido. Contudo, a interpretação de ambiente virtual de aprendizagem é mais abrangente do que a que implica apenas o uso de uma plataforma de ensino e aprendizagem a distância.

Independentemente de ser utilizada numa plataforma, como é o caso da Moodle, a Internet pode ser vista como uma “metaferramenta”, segundo Ponte *et al.* (2003). No caso do professor de Português, permite-lhe pesquisar informação, consultar enciclopédias, dicionários, gramáticas, *corpora* de textos, concordâncias, tradutores automáticos, utilitários de reconhecimento e reprodução vocal, exemplos de atividades para os alunos, ideias e materiais para a sala de aula, relatos de experiências, notícias, etc. Por outro lado, a Internet dá-lhe ocasião de participar em espaços de partilha e de divulgação de produções próprias, de textos, de imagens, de vídeos, de endereços da WEB, de documentos hipertexto. Possibilita-lhe comunicar de forma síncrona e assíncrona e realizar trabalho colaborativo. Como referem os mesmos autores,

(...) facilitando e estimulando as interações entre as pessoas, a Internet representa um suporte do desenvolvimento humano nas dimensões pessoal, social, cultural, lúdica, cívica e profissional. Constitui um instrumento de trabalho essencial do mundo de hoje, razão pela qual desempenha um papel cada vez mais importante na educação. (Ponte *et al.* 2003:1-2)

Entre a pesquisa, a consulta, a participação, a partilha, a comunicação do professor e a pesquisa, a consulta, a participação, a partilha e a comunicação do aluno, na sala de aula, medeiam etapas de análise pré-pedagógica de materiais e de preparação pedagógica de conteúdos de ensino, recursos e materiais didáticos, que constituem o labor didático do professor e que o situam na posição de equilibrista entre o currículo formal e o currículo real, na interpretação que Perrenoud (1995) dá destes dois termos, o primeiro como uma imagem de cultura digna de ser transmitida, o segundo, como o conjunto de experiências, de tarefas, de atividades dos alunos que geram ou que se pressupõe que gerem aprendizagens.

Na era da Internet, os ambientes virtuais, destinem-se eles à aprendizagem formal ou não, implicam uma deslocação de espaço e de perceção, envolvem esferas de saber-fazer diferentes das que estão exclusivamente associadas ao espaço real e à comunicação presencial. Na senda do que afirma S. Turkle (1997: 28), com esta ferramenta, há muito já que nos estamos a deslocar “de uma cultura modernista do cálculo para uma cultura pós-modernista da simulação.” Segundo a mesma autora, “participamos com a mesma facilidade em comunidades virtuais, que existem apenas entre pessoas que comunicam em redes de computadores, e noutras em que estamos fisicamente presentes” (*idem*: 33). As pessoas já não têm problemas em substituir o real por representações desse real e em renegociar fronteiras entre real e virtual, mas são os jovens e as crianças, que nasceram na era digital, os nativos por excelência dos

ambientes virtuais. A estes jovens, que constroem identidades no ecrã do computador, o sentido que as palavras de J.K. Rowling¹⁰⁶ compõe envolve uma intertextualidade que não será talvez interpretada da mesma forma pelo adulto que não for capaz de navegar de forma fluida pelos recursos interativos dos sítios da Internet, clicando em botões, separadores, hiperligações, circulando entre menus e janelas no ecrã de um computador.

Kenski (2001), citada por Ferreira & Ventura (2008), entende a tecnologia como algo a ser utilizado para a transformação do ambiente tradicional da sala de aula. Por meio dela, procura-se criar um espaço em que a produção do conhecimento aconteça de forma criativa, interessante e participativa. Usar as tecnologias digitais não é o único caminho para que a produção do conhecimento aconteça de forma criativa, interessante e participativa. Contudo, há que ter em conta que, especificamente no Ensino Básico e no Ensino Secundário, passámos a ter acesso a poderosas ferramentas informáticas que nos permitem criar e gerir regimes de aprendizagem mistos, em presença e a distância, que podem ajudar os alunos a desenvolver competências específicas em Português.

A era digital põe ao nosso alcance a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem; eles não vêm substituir os tradicionais recursos e materiais de que os professores dispõem, não vêm resolver os problemas do ensino, não são uma panaceia para a aprendizagem das línguas, mas são uma poderosa ferramenta que pode acrescentar mais-valia à didática do Português. Pesem embora sobre nós, professores, desafios de contornos difíceis, fazemos parte dos que têm responsabilidade de criar condições de aprendizagem efetiva para os nossos alunos que já vivem na era digital. O Projeto LP_TIC procurou ir ao encontro desta opção educativa.

ii. Características do Projeto LP_TIC

No conjunto das suas vertentes de funcionamento, o Projeto LP_TIC pode ser definido como uma instância de trabalho, integrando um ambiente virtual de ensino e aprendizagem, a plataforma Moodle, para apresentação e exploração de conteúdos educativos e registo de dados (Cf. Anexo E¹⁰⁷).

¹⁰⁶ "Havia cento e quarenta e duas escadarias em Hogwarts: amplas, velozes, estreitas, frágeis, algumas que, às sextas-feiras, conduziam a um lugar diferente, outras ainda a que faltava um degrau e que exigiam que as pessoas se lembrassem de dar o salto. Havia também portas que só abriam se lhes fosse pedido com muita gentileza ou quando se lhes tocava com a mão num lugar preciso e portas que não eram realmente portas e sim paredes sólidas que as imitavam. Era muito difícil fixar o lugar das coisas porque tudo parecia estar em constante movimento." *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, Col Estrela do Mar, 9, Ed. Presença, Lisboa. (p.139).

¹⁰⁷ No Anexo E, encontram-se os conteúdos educativos do Projeto LP_TIC, disponibilizados na Plataforma Moodle.

Adota-se a expressão *conteúdos educativos* para referir o conjunto de recursos educativos que podem encontrar-se na Internet – e serem utilizados localmente, no computador – de apoio a uma aprendizagem em contexto formal (Costa, 2007), compreendendo materiais de ensino e aprendizagem e ferramentas informáticas (Costa, 2007; Carvalho, 2007). No Projeto LP_TIC, estes conteúdos foram desenhados para apoiar situações estruturadas de aprendizagem realizadas em suporte digital e em suporte de papel. Pretendeu-se que as situações de aprendizagem em suporte digital emergissem da realização de um conjunto de atividades marcadas por uma forte componente de interatividade, apelando ao trabalho colaborativo dos alunos e enquadradas pedagogicamente por uma metodologia de projeto orientada para o recurso às TIC (Ponte *et al.*, 2003). Por outro lado, e tendo em conta o objetivo nuclear da investigação ação, procurou-se que as situações de aprendizagem fossem ancoradas na realização de atividades sobre o conhecimento explícito da língua, enquanto objeto de estudo em si mesmo (Hudson, 2001; Duarte, 2008; Costa, 2009) e transversal às competências do modo escrito, Leitura e Escrita.

Os conteúdos educativos do Projeto LP_TIC foram organizados em três sequências didáticas interligadas (Cf. Anexo B¹⁰⁸) que, no seu todo, consubstanciam um percurso de ensino e aprendizagem em três etapas, correspondendo cada etapa às atividades de uma sequência didática. O tema aglutinador tem por título *Têm a palavra as pedras e outras entidades*.

Entende-se que o sentido a dar às atividades pelas quais os alunos se devem responsabilizar pode ser mais facilmente encontrado se essas atividades forem integradas em projetos de trabalho. Estas opiniões vão ao encontro dos resultados de um estudo experimental sobre utilização da Internet numa plataforma de ensino a distância (Damásio, 2007), onde os dados mostraram que as atividades que envolviam trabalho continuado num projeto em direção a um objetivo final eram mais bem recebidas pelos estudantes do que as atividades parcelares.

Nas três escolas, participaram no Projeto LP_TIC setenta alunos, ainda que nem todos tenham realizado a totalidade das atividades das três sequências didáticas. Todos os intervenientes na ação, alunos, professoras de Português das turmas FA_TIC, QC_TIC e MT_TIC foram inscritos na disciplina *Projeto LP_TIC*, na plataforma Moodle., que foi alojada na página da Associação de Professores de Português (APP), em www.vemaprender.com¹⁰⁹. O acesso ficou reservado a este grupo de participantes inscritos, sendo a privacidade de professoras e alunos protegida por nome de utilizador e senha de entrada. A professora investigadora tinha

¹⁰⁸ No Anexo B, encontram-se as atividades das três sequências didáticas destinadas aos alunos.

¹⁰⁹ Como foi referido no capítulo 1, no final de 2008, com o encerramento do sítio «vemaprender.com», o Projeto LP_TIC transitou para a Plataforma Moodle da DGIDC, do MEC, <http://moodle.dgicd.min-edu.pt/>, com algumas adaptações e perdas de informação, resultantes das diferentes versões da Moodle utilizadas.

permissões de administradora da Moodle e de tutora da disciplina *Projeto LP_TIC* (Cf. Anexo E).

No trabalho em sala de aula com o computador, a professora de Português da turma supervisionava o funcionamento dos grupos e a concretização das tarefas, enquanto a professora responsável pela investigação ação apresentava as atividades, fornecia indicações e instruções para a sua realização e dava apoio pontual no uso das ferramentas informáticas.

Nas sessões do Projeto LP_TIC, os alunos realizaram atividades na plataforma Moodle e fora da plataforma Moodle, num regime misto de aprendizagem presencial e virtual. O ambiente virtual de aprendizagem permitiu uma ampliação do espaço e do tempo na sala de aula, possibilitou a comunicação presencial e virtual, o estar junto, num mesmo espaço e em espaços diferentes (Ferreira & Ventura, 2008). Os alunos puderam realizar exercícios, produzir textos e reformulá-los numa área com características de estaleiro¹¹⁰ para produção escrita, partilhar documentos e informação entre si e com as professoras, num ambiente de trabalho protegido e confidencial¹¹¹. Como já foi referido, este ambiente virtual de aprendizagem possibilitou ainda a constituição de *corpora* textuais resultantes dos seus trabalhos¹¹².

Entre outubro de 2007 e junho de 2008, o Projeto LP_TIC, enquanto instância de trabalho na metodologia da investigação ação adotada, reuniu dois tipos de respostas escritas dos alunos, em formato digital e manuscritas, possibilitando assim a constituição de *corpora* textuais, de que o *Corpus A* foi um dos exemplos.

Ainda que ao longo das secções deste capítulo se tenha procurado fundamentar e justificar a opção pelo uso educativo das ferramentas das TIC e da Internet na investigação ação, quer em estudos dos especialistas, quer no quadro de referência europeu, também os documentos oficiais em vigor, como é o caso do *Programa de Português do Ensino Básico* (PPEB)¹¹³, assumem a centralidade das TIC no processo de ensino e aprendizagem. No PPEB, as orientações de gestão, bem como as restantes componentes da matriz comum aos três ciclos do

¹¹⁰ O termo “estaleiro” é utilizado no seu sentido figurado, enquanto local onde decorre a obra, o texto que se constrói ou se reescreve, e como banco de dados para os textos construídos e em construção. No estaleiro, o texto é, simultaneamente, processo e produto, uma vez que, no ecrã do computador, permanece provisório e aberto à revisão, à produção da nova versão. De alguma forma, o termo estaleiro é o que melhor explica o conceito de portefólio digital em construção.

¹¹¹ Num outro segmento da intervenção no terreno, realizado no ano letivo de 2008-2009, a que já foi feita referência, os alunos interagiram igualmente no fórum.

¹¹² Por necessidade de restringir o objeto de estudo, nenhum dos *corpora* textuais digitais produzidos no Projeto LP_TIC com as ferramentas da Plataforma Moodle foi analisado na investigação ação de que se ocupa a presente dissertação.

¹¹³ Documento consultado no endereço

<http://sitio.dgidec.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/NovoProgramaPEB.aspx>, em 30-11-2010.

Ensino Básico, contemplam o recurso às tecnologias digitais e justificam o trabalho direto com os alunos no computador.

2.2 Referências no texto do PPEB relacionadas com as TIC e a categoria gramatical Tempo

No PPEB considera-se que, sendo o professor o agente do desenvolvimento curricular, promoverá situações de recurso às TIC em sala de aula, onde os alunos desenvolvam trabalho direto no computador e onde o seu papel seja mais de facilitador da aprendizagem do que de fornecedor de informação.

Este princípio orientador da ação do professor (Perrenoud, 1995; Ponte *et al.*, 2001; D'Eça, 2002; Duffy & Jonassen, 1992) balizou o desenvolvimento do Projeto LP_TIC, na sua vertente dominante, a de ambiente virtual de aprendizagem, disponibilizando conteúdos educativos com enfoque no trabalho sobre a expressão do tempo. Por outro lado, justificou um tratamento integrado da categoria gramatical Tempo, numa estreita relação com os processos e subprocessos de escrita. Nesta secção, destacam-se referências às ferramentas digitais e a conteúdos gramaticais diretamente relacionados com a categoria gramatical Tempo, neste documento.

i. As TIC: novas competências e funções do professor de Língua Portuguesa

A presença das TIC no PPEB é explícita nos seus princípios estruturantes, bem como na organização programática de cada ciclo. Enquanto documento aglutinador de um conjunto de expectativas e opções, o PPEB assume, nas suas orientações metodológicas, a presença incontornável das ferramentas e linguagens das tecnologias digitais e a disseminação das comunicações em rede.

O ensino do Português desenrola-se hoje num cenário que apresenta diferenças substanciais, relativamente ao início dos anos 90 do século passado. Exemplo flagrante disso: a projecção, no processo de aprendizagem do idioma, das ferramentas e das linguagens facultadas pelas chamadas tecnologias da informação e comunicação, associadas a procedimentos de escrita e de leitura de textos eletrónicos e à disseminação da Internet e das comunicações em rede. (*idem*:5)

Pressupõe-se que o professor de Português tenha desenvolvido suficientemente as suas competências TIC, para poder assumir a função de orientador das atividades dos alunos, em momentos de trabalho específico com o computador em sala de aula.

O recurso às TIC é salientado, não só porque incentiva os alunos a usarem uma ferramenta habitual na sociedade em geral, mas também porque permite que desenvolvam, em articulação, competências gerais – de realização, existencial, de aprendizagem, para explicitar

conhecimento declarativo – e competências específicas – compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua.

Na organização programática dos três ciclos, as TIC estão presentes numa matriz comum, perspetivando diferentes incidências curriculares, no trabalho sobre as competências gerais e as específicas. A consulta das cinco componentes dessa matriz permite destacar algumas opções que tornam relevante a sua utilização no 2.º ciclo, especificamente nas competências do modo escrito, aquele que foi mais diretamente convocado pelas atividades das três sequências didáticas do Projeto LP_TIC. (cf. Anexo B e Anexo E)

1) Componente *Caracterização*

Tendo em conta o princípio de progressão, o currículo proporcionará:

a apropriação de estratégias e o domínio dos instrumentos de acesso à informação e de (re) construção e aplicação de saberes em termos mais autónomos, nomeadamente a utilização das tecnologias da informação e comunicação. (2.º ciclo, p. 73)

2) Componente *Resultados Esperados*

Na componente Resultados Esperados, termo correlato das indicações sobre experiências significativas de aprendizagem que os alunos terão vivido ao longo de cada ciclo, projetam-se as expectativas pedagógicas em relação à utilização das TIC, especificamente na Competência Escrita: “Utilizar com autonomia processos de planificação, textualização e revisão, com recurso a instrumentos de apoio e ferramentas informáticas.” (2.º ciclo, p. 77).

3) Componente *Descritores de Desempenho*

É na componente descritores de desempenho¹¹⁴ e conteúdos associados – aquela que é objeto de maior especificação no PPEB – que a presença das ferramentas e linguagens facultadas pelas TIC é mais evidente no ensino e aprendizagem da língua. Os descritores de desempenho cruzam conteúdos¹¹⁵ programáticos, onde as tecnologias digitais viabilizam a concretização de operações de diversa natureza, da ordem do saber-fazer, do saber-ser, do saber-estar, do saber-aprender e do saber declarativo. Os excertos a seguir evidenciam o recurso às TIC no desenvolvimento da Leitura e da Escrita.

Expressão oral:

- Usar com precisão um repertório de termos relevantes para o assunto que está a ser tratado. ► Ex: Vocabulário relacionado com: ... TIC (sítio, blogue, endereço eletrónico, correio eletrónico...)... (2.º ciclo, p. 81)

¹¹⁴ O descritor de desempenho indica o que o aluno deve ser capaz de fazer, como resultado de uma aprendizagem conduzida em função do estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional em que ele se encontra, bem como das etapas que antecederam esse momento. (PPEB:27, 78 e 118)

¹¹⁵ Os conteúdos são termos que cobrem conceitos relativos às diferentes competências, progressivamente mais elaborados e sempre tendo em conta variações socioletais, dialetais ou nacionais (*idem*).

- Produzir textos orais: ... apoiar-se em recursos audiovisuais, informáticos ou outros... (*idem*).

Leitura

- Localizar a informação a partir de palavra ou expressão chave e avaliar a sua pertinência (descriptor temático; hipertexto) ► Ex: Treino, na biblioteca ou no centro de recursos, de pesquisa em suporte de papel (índices, ficheiros, ...) e informático (endereço electrónico, motores de busca...). (2.º ciclo, p. 83)
- Explicitar processos de construção do sentido de um texto multimodal ► Ex: Reformulação parcial ou total, por ex., através da combinação da palavra escrita com sons, imagens fixas ou em movimento... (*idem*, p. 85).
- Distinguir modos e géneros de textos literários a partir de critérios dados. ► Ex: Triagem de textos literários por modo e género, em actividades de biblioteca, clube, fóruns de leitura... (*idem*, p. 86).

Escrita

- Escrever textos, por sua iniciativa, para expressar conhecimentos, experiências, sensibilidade e imaginário. ► Ex: ... textos (por via postal ou via electrónica). (2.º ciclo, p. 90)
- Intervir em rede, utilizando dispositivos tecnológicos adequados:
 - cooperar em espaços de partilha da escrita relacionados com os seus interesses e necessidades; – participar em projectos de escrita colaborativa, em grupo ou em rede alargada. ► Ex: Respeito pelas regras de comportamento na Internet: em Plataformas, conversas (*chat*), blogs, fóruns de discussão (*idem*).
- Escrever textos, experimentando novas configurações textuais, com marcas intencionais de literariedade. ► Ex: ... actividades desenvolvidas em Oficina de escrita, com recurso eventual a Plataformas na Internet (*ibidem*).

CEL

- Identificar em enunciados orais e escritos a variação em vários planos (fonológico, lexical, sintáctico, semântico e pragmático). ► Ex: Actividades visando o contacto com as diferentes variedades do português, por ex., pela Internet. (2.º ciclo, p. 91)

4) Componente *Corpus textual*

A quarta componente da matriz comum aos três ciclos indica o conjunto alargado de objetos textuais que devem estar presentes na aula de Português, neles se incluindo os textos multimodais, em relação direta com as ferramentas e linguagens digitais e envolvendo o conceito de multiliteracia:

No domínio da compreensão do oral e da leitura, tendo em conta múltiplas literacias, trabalham-se vários tipos de texto, nomeadamente os de natureza multimodal. (2.º ciclo, p. 102)

Convém ainda sublinhar de novo a necessidade incontornável de inclusão de textos de carácter multimodal, não literários e literários, o que implica ter em conta o conceito de multiliteracia. (2.º ciclo, p. 103)

Este conceito de multiliteracia é retomado em cada ciclo, com orientações metodológicas apontando para a importância do desenvolvimento das literacias múltiplas, nelas incluída a literacia informacional. Nos três ciclos, os referenciais de textos apresentados invocam o domínio da literacia digital e da literacia dos média.

O domínio de literacias múltiplas, nomeadamente a literacia visual (com suporte nas imagens) e, de uma maneira geral, a tecnológica (TIC), deve ser instituído enquanto critério ao serviço da diversidade textual. (2.º ciclo, p.101)

A “multiplicidade de variáveis” aqui referida implica uma intervenção direta do aluno nos ambientes de receção e produção textual. Nos três ciclos do Ensino Básico, valoriza-se, pela própria natureza dos textos paraliterários e não literários a seleccionar – correio eletrónico; SMS; blogues; fóruns de discussão (pp. 65, 104 e 141) – a construção do conhecimento dos alunos, baseada na experiência do “aprender fazendo”. Em associação com o trabalho que será desenvolvido com estes textos, prevê-se a receção de um repositório de textos de reconhecido valor literário, no modo oral, no modo escrito e multimodal. O professor deseja que os alunos usufruam destes últimos, mas não prevê que produzam outros com a mesma qualidade, ou que os reproduzam no mesmo formato. As opções metodológicas consubstanciadas no *corpus* textual apontam, deste modo, para o desenvolvimento de literacias múltiplas e para duas vertentes de acesso aos textos: usufruir e produzir.

No seu estudo sobre a aprendizagem com recurso aos computadores, Andrea diSessa (2001) classifica as literacias em literacias de consumo (*consumer literacies*), em que a maioria dos participantes usufrui sem produzir, e literacias de dois sentidos (*two-way literacies*), em que os participantes com literacia média produzem algo de novo ou, no mínimo, modificam algo já existente, com base nela.

O referencial de textos sugerido para cada um dos três ciclos tenta responder à necessidade de desenvolver nos alunos estes dois tipos de literacia; as linhas orientadoras em que se agrupam os descritores de desempenho da competência **Leitura** – Ler para construir conhecimento, Ler para apreciar textos variados, Ler textos literários – e da competência **Escrita** – Escrever para construir e expressar conhecimento, Escrever em termos pessoais e criativos – convocam-nos igualmente. Deste modo, os textos a trabalhar, em suporte digital, no ecrã do computador ou noutros engenhos tecnológicos, implicam um investimento no “fazer dos alunos”, na prática que valoriza o “saber como”, sem deixar, contudo, de atender ao “saber que” (Dreyfus & Dreyfus, 1986). São saberes distintos que se desejam articulados e o uso das TIC e da Internet, ao implicarem um “fazer” que convoca a leitura e a escrita, propiciam essa articulação entre o “saber como” e o “saber que”.

As crianças e adolescentes que frequentam a escola pertencem à geração das tecnologias digitais: escrevem e leem mensagens de texto por telemóvel, dialogam por escrito, usando o IRC (*chat*), discutem com textos escritos em fóruns, leem e escrevem mensagens em blogues. Pertencem a grupos na Internet, integram comunidades digitais onde há circulação de

informação escrita. Estes dados não podem ser ignorados no ensino e na aprendizagem da língua no modo escrito. No estudo de Mata (2006), faz-se uma curiosa referência ao facto de os dedos polegares dos jovens se estarem a fortalecer com o crescente uso que deles fazem para comunicar por escrito, através das tecnologias de comunicação móvel.

5) Componente *Orientações de gestão*,

Na última componente da matriz programática dos três ciclos, as TIC assumem centralidade no processo de ensino e aprendizagem. Ainda que várias dessas orientações se encontrem disseminadas noutras componentes da matriz, o formato de indicação metodológica para o professor que ocorre, por exemplo, nas Notas, permite enquadrá-las nessa componente.

Escrita

É vantajoso recorrer à edição electrónica para a reformulação e revisão. (Notas, 2.º ciclo, p. 89)

Corpus textual

Que neste ciclo se dê continuidade a práticas que constituam a turma enquanto comunidade de leitores, intérpretes e divulgadores de textos, com recurso frequente aos meios tecnológicos e informáticos disponíveis, num espectro de linguagens muito alargado, com a consequente compreensão e valorização do seu papel social e cultural. (2.º ciclo, p. 102)

Nas orientações de gestão, o recurso às tecnologias digitais e à Internet aponta para uma valorização do papel ativo do aluno, em práticas de experimentação e de aprendizagem pela descoberta, no laboratório de língua ou na oficina de escrita. Incentiva-se a realização de atividades, com recurso a material potencialmente significativo e motivador, capazes de favorecer uma aprendizagem significativa (Ausubel, 1968). Espera-se que

o professor de Português crie momentos específicos de trabalho de oficina de escrita ou de laboratório de língua, com recurso aos meios informáticos e a materiais de apoio diversificados: ficheiros, formulários, dicionários, prontuários, gramáticas... (2.º ciclo, p.109)

As TIC são referidas como uma ferramenta de apoio ao trabalho nas competências específicas, envolvendo conteúdos declarativos e procedimentais, em que deverão ser dadas ao aluno oportunidades para:

- utilizar programas informáticos tendo em vista uma apresentação cuidada de trabalhos (2.º ciclo, p.109);
- utilizar programas de processamento e edição de texto para as tarefas de revisão da escrita (*idem*).

Finalmente, o recurso às TIC é ainda incentivado para apoio ao trabalho nas competências específicas, envolvendo conteúdos atitudinais. Nesse sentido, ao longo do seu percurso de aprendizagem, os alunos devem ter oportunidades para: “trocar e partilhar informação por via eletrónica, respeitando regras de comportamento no uso da Internet.” (2.º ciclo, p.109)

ii. Ensino integrado da categoria gramatical Tempo

O PPEB perspetiva o ensino integrado da categoria gramatical Tempo. A abordagem desta categoria é concretizada de forma relacional, em diferentes planos da competência de Conhecimento explícito da Língua (CEL) e em articulação com as competências do modo escrito e do modo oral. No tratamento integrado da categoria gramatical Tempo, são privilegiadas as relações entre os planos Semântico, Discursivo e textual do CEL e a Escrita. A reformulação do discurso/texto, na Escrita, remete para conteúdos do CEL, cujo conhecimento explícito não implica o domínio de metalinguagem específica, mas referencia os conceitos convocados para a realização das tarefas.

O Quadro II.2.1 reúne Conteúdos, Descritores de desempenho e Notas, das competências CEL, Escrita e Leitura, referenciadas aos planos do CEL, no texto do PPEB relativo ao 2.º ciclo.

A planificação das sequências didáticas desenvolvidas nas três etapas do Projeto LP_TIC levou em conta estas opções, no tratamento didático da categoria gramatical Tempo. Destaca-se o exercício “Tem a palavra o dromedário”, de transformação de narrativa em 3.ª pessoa, em narrativa em 1.ª pessoa, cujas respostas constituem o *Corpus A* e que é apresentado e analisado no Capítulo 2 da Parte IV.

As atividades das três sequências didáticas refletem, concretamente, a operacionalização de aspetos da componente *Caracterização*, do 2.º ciclo do PPEB:

- a focalização no trabalho sobre o português padrão, com alargamento do repertório lexical do Tempo;
- a consolidação de estruturas gramaticais complexas, nomeadamente construções de subordinação temporal, uso do pronome pessoal em posição mesoclítica, flexão de formas verbais finitas de uso muito restrito, como o pretérito mais-que-perfeito simples, recurso ao verbo haver, em complexos verbais para exprimir valores de posterioridade, *haver (de+Infinitivo)*;
- o treino da manipulação de dados textuais em diferentes suportes, com reforço do uso das ferramentas informáticas; o investimento na planificação, textualização e revisão de textos;
- o desenvolvimento da educação cultural e literária.

Quadro III.2.1 - Perspetiva integrada de abordagem da categoria gramatical Tempo no texto do PPEB (2.º ciclo)Fonte: *Programa de Português do Ensino Básico*, 2009, DGIDC-ME.

Descritores de desempenho	Conteúdos	Planos do CEL Notas
•Explicitar categorias relevantes para a flexão das classes de palavras variáveis (CEL, p. 93)	- Pronomes pessoais (caso) (p.93) - Paradigmas flexionais (Verbo) (<i>id.</i>) - Formas verbais finitas: mais-que-perfeito do indicativo; condicional (tempo e modo); presente, imperfeito e futuro do conjuntivo	Morfológico
•Controlar as estruturas gramaticais mais adequadas à resposta a fornecer (ESCRITA, p.88)	- Recursos linguísticos: lexicais, sintáticos, semânticos, discursivos e textuais (p.88) - Verbo; Advérbio; Pronome (CEL, p. 94)	Classe de Palavras, Sintático, Lexical e semântico, Discursivo e textual
•Referir entidades, localizações temporais e espaciais; (CEL, p. 96) • Descrever situações e relações entre as entidades. (<i>idem</i>)	- Valores semânticos da frase Significado - Referência e predicação (p. 96)	Lexical e semântico
• Distinguir recursos verbais que podem ser utilizados para localizar no tempo as situações descritas nos enunciados: - tempos verbais; - grupos preposicionais e adverbiais temporais; - orações temporais. (<i>ibid</i>)	Tempo - anterior - simultâneo - posterior (<i>idem</i>)	Lexical e semântico Consciencialização de que a localização de situações no tempo é sempre feita, em anterioridade, simultaneidade ou posterioridade, face ao tempo que é tomado como referência (deítico ou anafórico) (p. 96)
•Distinguir relações intratextuais e a sua ordem de relevância (LEITURA, p. 84)	Valores semânticos - genérico – específico; - tempo anterior-simultâneo-posterior; (p.84)	Discursivo e textual
• Identificar nos enunciados recebidos ou produzidos as unidades linguísticas que referenciam a sua enunciação. (CEL, p.98)	Enunciação, enunciado, enunciador (quem, ...) e tempo (quando) da enunciação ; referência deítica e anafórica; coesão; coerência. (CEL, p.98)	Discursivo e textual “Eu” é aquele que diz “eu” no momento em que o diz. É esta a coordenada enunciativa que gera todas as outras. “Tu” é aquele a quem o “eu” se dirige; “agora” é o momento em que o “eu” fala; “aqui” é o espaço em que o “eu” fala; “ontem”, “hoje”, “amanhã” são formas adverbiais que remetem para um tempo anterior, simultâneo ou posterior ao tempo em que o “eu” fala. (p.98)
• Redigir o texto: - Construir os dispositivos de encadeamento (crono)lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido. (ESCRITA, p.89)	Macro e microestruturas textuais Coesão, Coerência Deixis, anáfora Progressão temática Recursos linguísticos (lexicais, sintáticos e semânticos discursivos e textuais) (p. 89)	Sintático Lexical e semântico Discursivo e textual

Como se pode verificar no Quadro III.2.1, alguns descritores de desempenho da competência CEL pressupõem o ensino explícito da categoria gramatical Tempo e o seu tratamento integrado, nomeadamente numa articulação direta com a competência Escrita, nos planos sintático, lexical e semântico, discursivo e textual. Reveste particular importância a inclusão dos termos *tempo anterior*, *tempo simultâneo*, *tempo posterior*, permitindo operar mais facilmente com as duas estratégias de localização temporal e distinguir entre os valores de localização temporal e os nomes dos tempos verbais que os referem. Em concordância com as

orientações de gestão do PPEB, nas atividades propostas aos alunos no Projeto LP_TIC só pontualmente se recorreu a metalinguagem específica, note-se, contudo, que estes conceitos são conteúdos de natureza operativa referidos por termos que apresentam grande transparência de sentido.

No PPEB defende-se que as TIC devem viabilizar a concretização de operações de diversa natureza, da ordem do saber-fazer, do saber-ser, do saber-estar, do saber-aprender e do saber declarativo. A leitura dos resultados esperados, no final de cada ciclo, confirma que se antecipa que os alunos utilizem estas ferramentas no reforço do desenvolvimento da Escrita. Nesse sentido, procurou-se que as atividades realizadas pelos alunos no Projeto LP_TIC se conformassem a esta opção.

Os conteúdos de CEL que integram as três sequências didáticas, envolvendo o recurso às TIC e à Internet e incidindo concretamente sobre as fases de textualização e revisão de texto, encontram justificação didática e enquadramento oficial no texto do PPEB.

Na secção 2.3, apresentam-se alguns conteúdos educativos, digitais e não digitais, do Projeto LP_TIC, onde o recurso às tecnologias digitais é colocado ao serviço da abordagem da categoria gramatical Tempo e da sua mobilização para o desenvolvimento da competência escrita.

2.3 Dispositivos didáticos de abordagem da localização temporal com os alunos do Projeto LP_TIC

Como foi referido no Capítulo 1, apenas os alunos das três turmas do grupo experimental – FA_TIC, QC_TIC e MT_TIC – realizaram as atividades das três sequências didáticas, totalizando doze sessões de noventa minutos, distribuídas pelos três períodos letivos. Em nove das doze sessões, os alunos, em grupos de dois elementos¹¹⁶, trabalharam no computador, concretizando a maioria das atividades na disciplina *Projeto LP_TIC*, na plataforma Moodle (Cf. Anexo E). Três das doze sessões foram dedicadas à produção de textos individuais manuscritos, para avaliação do desempenho escrito. Com esta opção, procurou-se produzir condições paralelas às que os alunos iriam encontrar na realização da prova de aferição de Língua Portuguesa, na fase de avaliação final da intervenção. Estas sessões, uma em cada período letivo, corresponderam, nos primeiro e segundo períodos, ao final da respetiva etapa. Na etapa 3, os exercícios e tarefas de produção de texto em parceria no computador focaram aspetos específicos da correção e revisão de textos produzidos pelos alunos na etapa 2 (Cf.

¹¹⁶ Em várias aulas, nas três escolas, houve necessidade de organizar grupos de três alunos, em função do número de computadores a funcionarem sem problemas técnicos.

Anexo B, Sequência didática 3). Os textos manuscritos vieram a ser reescritos no computador, em bases de dados produzidas na ferramenta Glossário, da Moodle. Cada uma destas antologias funcionou como Estaleiro para produção e revisão de textos¹¹⁷.

A atividade de revisão de texto a par, no computador, com o apoio de uma lista de verificação, não teve franca aceitação por parte de grande número de alunos. Contudo, a desvalorização das atividades de revisão foi em parte ultrapassada pelo desejo dos alunos de utilizarem as ferramentas das TIC. A questão da resistência dos alunos de 6.º ano envolvidos no Projeto LP_TIC à revisão de texto não será aqui abordada, uma vez que não cabe aqui aprofundar aspetos da participação dos alunos que convocam, de algum modo, a gestão do currículo real (Perrenoud, 1995). Contudo, trata-se de um aspeto a merecer um estudo aprofundado; releva diretamente da transposição do discurso instrucional e do discurso regulador na prática pedagógica dos professores, implicando a criação de situações de aprendizagem para os alunos.

i. Interatividade no computador e trabalho colaborativo dos alunos

A atuação com os alunos na sala de aula traduziu-se num conjunto de interações presenciais e virtuais. No plano das interações presenciais, privilegiaram-se as relações interpessoais, no trabalho colaborativo de pares realizado no computador, e as relações entre alunos e as duas professoras presentes na sala. Quanto às interações em ambiente virtual, na plataforma Moodle e, localmente, em cada computador, sempre que foi necessário realizar tarefas fora da plataforma, os alunos tiveram acesso aos chamados programas-ferramenta, nomeadamente os editores e processadores de texto. Realizaram exercícios produzidos no *Hot Potatoes*, alguns dos quais com correção, ajuda e temporização e todos com a informação final da pontuação obtida, facilidades que esta ferramenta disponibiliza. Utilizaram ainda algumas das ferramentas disponíveis na Moodle que possibilitam a edição individual ou colaborativa em linha, como é o caso do Glossário. Só pontualmente recorreram a ferramentas destinadas à comunicação (Fóruns e correio interno), e à informação (Notícias e documentos para consulta).

O recurso a um ambiente virtual de aprendizagem criou as condições para que os alunos pudessem interagir com os seus pares, em trabalho colaborativo, com os conteúdos educativos

¹¹⁷ Como já foi referido, os *corpora* produzidos pelos alunos na Plataforma Moodle não foram objeto de análise no segmento da investigação ação de que se ocupa a presente dissertação.

e com a(s) professora(s), tirando partido dos dois modos de funcionamento da interatividade, o das pessoas e o dos materiais de aprendizagem¹¹⁸.

ii. Qual o desenvolvimento normal de uma aula com os alunos a trabalhar a par no computador?

Tudo começava nas formas luminosas que emergiam do fundo negro do ecrã e levavam depois à entrada da disciplina *Projeto LP_TIC*, na plataforma Moodle. O enunciado «Já chegaram todos à entrada com a pedra azul?», apresentada na Figura III.2.1, era a fórmula para ritualizar o ponto de encontro, no tempo real e no espaço virtual. Os alunos com menos destreza no computador constituíam par com um elemento com mais literacia informática.



Figura III.2.1 - Entrada da disciplina *Projeto LP_TIC*, na plataforma Moodle

Fonte: Projeto LP_TIC, Plataforma Moodle da DGIDC-ME

O «Então, vamos começar!» era o momento aprazado para se dar início à apresentação das atividades previstas para a sessão, cujos 90 minutos já levavam, em várias das vezes, uma boa terça parte engolida por pequenos incidentes com as pessoas e/ou com as máquinas. Contudo, na maior parte das sessões, o plano de trabalho foi cumprido dentro do horário previsto. A verdade é que, na generalidade dos casos, logo que os alunos davam início à concretização das tarefas específicas exigidas por cada atividade, recuperavam tempo perdido, no empenhamento que punham em cumprir o plano. Sem dúvida que esta convergência de comportamentos não se aplicou a todos os alunos em todas as turmas e, casos houve, em que nem o interesse da tarefa

¹¹⁸ O comentário deixado no fórum por um aluno, num percurso didático posterior ao intervalo da investigação ação, dá, porventura, uma garantia de que houve aprendizagem nesta modalidade mista de interatividade: (...) Adoro trabalhar com o auxílio do computador nestes trabalhos tão engraçados. É uma forma divertida de trabalhar com o Português. Gosto muito de trabalhar na parte dos verbos. [por S.F. - Tuesday, 3 February 2009, 18:08].

desenvolvida no computador, nem a possibilidade de troca de parceiro(a) de trabalho, nem mesmo o trabalho de par, pontualmente transformado em trabalho individual no computador, ultrapassaram o gueto já criado entre o(a) aluno(a) e a situação de aprendizagem proposta.

Depois de apresentadas, negociadas e organizadas as tarefas da sessão, os alunos seguiam para os seus espaços e cantos de trabalho, visíveis no ecrã do computador, navegando entre diferentes janelas, sempre acompanhados de caneta ou lápis e da folha de registo em papel (cf. Figura III.2.3).

Na perspetiva da pedagogia participativa e cooperativa adotada, Perrenoud (1995), as atividades realizadas pelos alunos no computador implicaram três objetivos estratégicos: valorizar o cumprimento de regras e rotinas; permitir aos alunos dar sentido às situações de aprendizagem em que eram envolvidos; avaliar com os alunos o trabalho realizado e regular o trabalho a realizar. Por outro lado, a circulação entre distintos suportes de trabalho, a página no papel e a página no ecrã do computador, foi uma das mais-valias desta modalidade de trabalho, implicando os alunos em “fazeres” de natureza diferente.

iii «Têm a palavra as pedras e outras entidades»

Há um misterioso fascínio nas formações geológicas de origem calcária, a que se dá o nome de lapiás, que formam um campo de marcante singularidade, num local com o sugestivo nome de Pedra Furada, no concelho de Sintra. Os lapiás expandiram-se ali, na forma de rochas zoomórficas isoladas. Encontramo-los cercados por uma vegetação densa e, quando nos aproximamos, algumas das pedras fixam-nos com intimidante imponência. O abandono e os maus tratos a que este sítio, classificado como património geológico português, tinha sido votado, em julho de 2007, ao revestir a forma de desordem cultural, estética e pedagógica, deram o mote para o tema aglutinador das três sequências didáticas em que se consubstanciou o percurso de ensino e aprendizagem dos alunos no Projeto LP_TIC: *Têm a palavra as pedras e outras entidades*.

Na primeira etapa, as atividades de escrita incidiram na descrição orientada de espaços e objetos, na sequencialização de eventos e na produção de discurso narrativo em 1ª pessoa, com base numa adaptação de *O dromedário* de Jaques Prévert e de um excerto de *A casa do mar* de Sophia de Mello Breyner¹¹⁹.

A segunda etapa iniciou-se com visitas a sítios na Internet para recolha de informação e contacto com diferentes expressões de arte em pedra, natural – os lapiás foram um exemplo –

¹¹⁹ Cf. Anexo B, Sequência didática 1.

ou produzida pelo homem. A par das pedras, rochas, esculturas em pedra, pequenas ou grandes peças de origens diversas que conheceram nas visitas virtuais, os alunos observaram e sopesaram uma peça em pedra, o Necas, simultaneamente objeto de estimação e personagem numa curta narrativa autobiográfica. E foi com o Necas em pano de fundo que realizaram as dez atividades em que se constituiu a sequência didática da segunda etapa, num processo indutor que levou cada aluno(a) à escolha de uma peça em pedra, tomada como seu objeto de estimação. Na décima atividade desta segunda etapa, produziram individualmente um texto da tipologia narrativa sobre a peça em pedra escolhida, retomando a atividade do discurso narrativo em 1.^a pessoa e respeitando o título “Um dia na vida de...”. A sequência inicial descritiva desse texto teve origem num exercício semiestruturado¹²⁰, composto por enunciados de respostas a um conjunto de questões de caracterização e descrição do objeto em pedra escolhido por cada aluno(a), e apoiou-se ainda nas respostas a um conjunto de questões orientadas para a comparação dos retratos de três personagens, o gigante Adamastor, o pequeno Necas e o objeto em pedra escolhido por cada aluno e já a caminho de ser personagem de curta narrativa. A primeira versão destes textos narrativos foi produzida em suporte papel, sendo as versões seguintes realizadas na plataforma Moodle, com recurso ao editor de texto da ferramenta Glossário¹²¹.

A Etapa 3 envolveu as mesmas vertentes de trabalho das etapas 1 e 2: atividades de escrita centradas no trabalho de revisão de texto produzido na etapa 2, na produção de relato de discurso em 3.^a pessoa e na produção de texto narrativo com características autobiográficas. Nesta última etapa, os exercícios semiestruturados focalizados na gramática e no léxico foram construídos a partir da leitura de excertos de *O gato malhado e a andorinha Sinhá*, de Jorge Amado¹²². A lista de tópicos exibida na Figura III.2.2, que reproduz a entrada do Projeto LP_TIC na plataforma Moodle, constitui o índice das três etapas e, relativamente às etapas 2 e 3, das próprias sequências didáticas.

Em todas as etapas, os alunos realizaram exercícios no computador envolvendo aprendizagem, treino e avaliação de conteúdos de CEL, mobilizáveis para as competências do modo oral e do modo escrito. São de referir os que incidiram sobre o desenvolvimento de meios lexicais e gramaticais de expressão do tempo e sobre a capacidade de operar as transformações no

¹²⁰ Como foi anteriormente referido, na secção 2.4 do Capítulo 2 são caracterizados os exercícios semiestruturados e justificada a sua escolha na investigação ação.

¹²¹ Cf. Anexo B, Sequência didática 2.

¹²² Cf. Anexo B, Sequência didática 3.

texto/discurso que resultam da alteração das coordenadas enunciativas de tempo e pessoa, envolvendo mudanças da pessoa verbal e da pessoa gramatical dos pronomes.




















Lista de tópicos		
1	<p>Etapa 1: O dromedário na casa do mar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A Casa do Mar 2. O dromedário <p> Textos da Etapa 1</p>	<input type="checkbox"/>
2	<p>Etapa 2: O Necas</p> <ol style="list-style-type: none">  1. Vamos descrever o Necas!  2. Predicados que servem para descrever o Necas  3. "O Necas" e "A Casa do Mar"  4. Verbos que servem para descrever  5. As peças em pedra falam em coro!  6. ...Outrora... Agora... Um dia mais tarde...  7. O Passado, o Presente e o Futuro das peças em pedra  8. Palavras e expressões que respondem à pergunta «Quando aconteceu?»  9. O que aconteceu naquele dia... <p> Verbetes sobre objectos que falam...</p>	<input type="checkbox"/>
3	<p>Etapa 3: As sete entidades</p> <ol style="list-style-type: none">  1. Em busca do texto revisto  2. Em busca das expressões para localizar no tempo  3. Verbos que servem para contar o que aconteceu  4. Entre uma andorinha e um gato  5. Na estação da Primavera  6. O diálogo  7. As sete entidades: produção de texto escrito <p> Textos da Etapa 3</p>	<input type="checkbox"/>

Figura II.2.2 – Lista de tópicos do Projeto_LP_TIC

Fonte: Disciplina na Plataforma Moodle: Projeto LP_TIC

No início de cada sequência didática e, no caso da primeira sequência didática, no início de cada um dos dois grupos de atividades que a compõem, foi entregue aos alunos uma folha de registo que funcionou como o índice das atividades a serem realizadas e como grelha para o registo das pontuações obtidas por cada par a trabalhar no computador. Fundamentalmente, a folha de registo funcionou como um instrumento de regulação do discurso instrucional, relativamente ao trabalho virtual e presencial, a ser realizado no Projeto LP_TIC, no computador e fora do computador.

A Figura III.2.3 reproduz, a preto e branco, a folha de registo da Sequência didática 2, *O Necas*, desenvolvida na etapa 2, o núcleo central do Projeto LP_TIC e o nó com o escopo temático mais abrangente.



			
Atividades para descrever objetos, completar e transformar textos, conjugar verbos, responder a questões, identificar situações, localizar no tempo e no espaço e narrar.			
Folha de registo			
Atividades		Pontuação ou percentagem obtida	
1: Vamos descrever o Necas!			
2: Predicados utilizados para descrever o Necas			
3. O Necas e a Casa do Mar			
4. Verbos que servem para descrever			
5. As peças em pedra falam em coro			
6. Outrora, agora, um dia mais tarde			
7. O passado, o presente e o futuro das peças em pedra			
8. Palavras e expressões que respondem à pergunta "Quando aconteceu?"			
9. O que aconteceu naquele dia			
Nomes: _____; _____ Números: _____; _____ Turma: _____ Datas: _____; _____			

Figura III.2.3 - Folha de registo de pontuação

Fonte: Projeto LP_TIC, Sequência didática 2

O texto abaixo acompanhou a apresentação da sequência didática aos alunos e orientou a análise da folha de registo, sempre fornecida em impressão a cores.

Nesta etapa vais realizar diferentes atividades, em trabalho de par, como já aconteceu na etapa anterior. Vais descrever objetos, completar e transformar textos, conjugar verbos, responder a questões. Vais usar as palavras para identificar, para localizar no tempo e no espaço, para descrever e para narrar. Colabora com o teu par e esforcem-se por obter bons resultados. No final da sequência, escreverás individualmente um texto narrativo sobre uma peça em pedra escolhida por ti. Quanto melhor conseguires realizar as tarefas das nove atividades com o teu par, melhor conseguirás depois escrever o teu texto.

Como já aconteceu com a sequência de atividades de “O Dromedário na casa do mar”, também as atividades de “O Necas”, de leitura e de escrita de texto, são identificadas com uma nova cor, desta vez o dourado (Atividades 1, 3, 5 e 9). As atividades sobre gramática são identificadas com a cor habitual, o azul (Atividades 2, 4, 6 e 7), e as atividades sobre vocabulário com o verde (Atividade 8), já utilizado também.

Em todas as etapas, o índice das atividades foi um instrumento de negociação, organização e avaliação das atividades.

As figuras III.2.4, III.2.5, III.2.6 e III.2.7 ilustram atividades que integram as três sequências didáticas. Na Figura III.2.4, apresenta-se uma atividade da etapa 1, nas figuras III.2.5 e III.2.6, atividades da etapa 2 e, na Figura III.2.7, uma atividade da etapa 3. As atividades ilustram possíveis utilizações de ferramentas disponíveis na plataforma Moodle e localmente, no computador. Antes de apresentá-las mais detalhadamente, importa referir que os alunos se implicaram com entusiasmo na realização de todas elas¹²³.

A Figura III.2.4 reproduz informação da atividade de leitura e compreensão do texto “O dromedário, uma história com os tempos verbais à chinesa”, da Sequência didática 1, *O dromedário na casa do mar* (Cf. Anexo B). O texto da atividade 5 foi lido em suporte digital e suporte papel e foi seguido por um exercício de completação – a atividade 6 – realizado na ferramenta *Hot Potatoes*. Nessa atividade, a instrução indica que o texto com “formas verbais à chinesa” deve ser completado, com formas verbais coerentes com a informação temporal fornecida pelo tempo adverbial, nas diferentes combinações temporais, ao longo das sequências textuais. No final, os alunos compararam as suas respostas com as do texto de partida e ouviram o excerto que lhe corresponde, na versão original de *O dromedário*, de Jacques Prévert.

A atividade “As peças em pedra falam em coro”, na Figura III.2.5, integra a Sequência didática 2, *O Necas*, desenvolvida com os alunos no segundo período letivo. A atividade foi realizada na ferramenta **Trabalhos** da Plataforma Moodle, exigindo envio do ficheiro com as respostas para a Internet e o domínio das ferramentas digitais para o fazer. Foi negociado com os alunos um tempo de quinze minutos para a sua realização. O resultado esperado, em termos de competências específicas do português, é a transformação de um texto narrado na 1.^a pessoa do plural num texto narrado na 1.^a pessoa do singular. Uma vez que o grau de complexidade da atividade se deveu, em grande parte, a distintas tarefas por ela exigidas, destacam-se as esferas de saber-fazer convocadas para a sua realização: competências específicas de Leitura, CEL e Escrita (leitura do texto e das instruções 1., 2. e 3.); literacia informática (instruções 1., 4. e 5.); cumprimento de regras e rotinas (instrução 3.).


¹²³ O testemunho a seguir foi recolhido num Fórum do Projeto LP_TIC, em 2008-2009, posteriormente à intervenção no terreno que foi objeto da investigação ação. Como já referido, no segundo ano do Projeto desenvolveu-se este tipo de interatividade na plataforma Moodle.

“Eu, JS e o meu colega JP adoramos as atividades do Necas e estamos ansiosos pela próxima atividade. 😄😄”
(Fórum do Projeto LP_TIC. J.S: 13 maio 2009, 09:54)

Atividade 5: O dromedário, uma história com os tempos verbais à chinesa

Está na hora de conheceres a história do jovem dromedário. Atenção, porque foi escrita com os tempos verbais à chinesa!

1. Depois de leres o texto, explica o que aconteceu aos tempos verbais para dizermos que estão "à chinesa".

	<p>.Naquela <u>tarde</u>, o jovem dromedário <i>estar</i> muito mal disposto.</p> <p>.No <u>dia anterior</u>, <i>dizer</i> aos amigos: "<u>Amanhã</u> <i>ir</i> sair com os meus pais para ouvir uma conferência." "Ah! <i>ir</i> ouvir uma conferência. Que maravilha!" <i>exclamar</i> os amigos.</p> <p>.<u>Nessa noite</u>, nem <i>dormir</i> com a excitação.</p> <p>.Mas <u>agora</u> ali <i>estar</i> ele e afinal a conferência não <i>ser</i> nada do que <i>pensar</i>. <i>Ser</i> uma decepção.</p> <p><i>Haver</i> <u>uma hora e três quartos</u> que um senhor gordo <i>falar</i> da diferença entre dromedários e camelos. O jovem dromedário <i>já</i> não <i>suportar</i> nem o calor nem o senhor gordo. A mãe <i>dizer</i>-lhe "<i>Estar</i> sossegado!", dando-lhe beliscões na bossa.</p> <p>.<u>De cinco em cinco minutos</u> o conferencista <i>repetir</i>:</p> <p>"Ser importante não confundir os dromedários com os camelos: o camelo <i>ter</i> duas bossas, enquanto o dromedário só <i>ter</i> uma!"</p> <p>.<u>Então</u>, o jovem dromedário não <i>aguentar</i> mais, <i>correr</i> para o estrado e <i>morder</i> o conferencista.</p> <p>.<i>"Camelo!" exclamar</i> o conferencista irritadíssimo.</p> <p>.E, <u>logo a seguir</u>, toda a assistência <i>desatar</i> a gritar: "Camelo! Sua porcaria de camelo!"</p> <p>.Mas <i>ser</i> mentira, porque ele <i>ser</i> um dromedário impecável...</p>
<p>Pormenor da capa da versão francesa, ilustrada por Elsa Henriquez</p>	<p>Texto adaptado de <i>O Dromedário</i>, de Jacques Prévert, Ed. Contexto, Lisboa, 1983.</p>

2. Que indicações nos dão as palavras e expressões sublinhadas?

Quando estiveres pronto(a), clica na **Página seguinte**, para transformares a história com tempos verbais "à chinesa" numa história com tempos verbais "à portuguesa".

Figura III.2.4 – Atividade de leitura e de compreensão de texto

Fonte: Projeto LP_TIC, Sequência didática 1

Apesar de, na constituição dos pares, um dos elementos apresentar um grau de literacia informática mais elevado, a utilização desta ferramenta da Moodle levantou problemas em muitos grupos. A transformação do texto, na caixa de texto destinada à realização da tarefa, era realizada pela globalidade dos pares, mas apenas um número reduzido conseguiu enviar o texto para a plataforma Moodle e submetê-lo depois a possível revisão (instruções 4. e 5.). Posteriormente, a correção e a pontuação do trabalho, a qual teve em conta o cumprimento das instruções 1., 2. e 3., foram realizadas com base nas respostas esperadas, fornecidas a todos os grupos em suporte papel.

Atividade 5: As peças em pedra falam em coro

Leiam a reflexão coletiva a seguir que podia ser feita pelas pedras, se as pedras falassem. Depois, sigam as **cinco** instruções.

As peças em pedra falam em coro!

«Ainda nos lembramos do tempo muito distante em que éramos só pedras e não obras de arte, peças de coleção, simples objetos em pedra.

Agora temos donos. Os homens querem ser sempre donos de alguma coisa e adoram colecionar. Podemos ter muitas utilidades, ser usadas para muitos fins. Podemos servir até para mostrar que é preciso defender o ambiente!

Um dia, mais pequenas, mais destruídas ou mais gastas, não pertenceremos a ninguém, porque viveremos para além do tempo dos homens. Nessa altura, não seremos objetos utilitários, nem obras de arte, nem peças de coleção, mas continuaremos a ser o que sempre fomos, apenas pedras.»

Instruções


1. Na caixa de texto, escrevam o título **Reflexões de uma peça em pedra!**
2. Transformem o texto, de modo a que ele se torne na reflexão de uma das peças em pedra do coro. Não se esqueçam de que terão de usar palavras flexionadas no singular. (Os determinantes, os nomes, os pronomes, os adjetivos e os verbos são palavras que flexionam.)
3. No final do texto escrevam os vossos nomes, números, turma e data.
4. Enviem o vosso texto para a plataforma Moodle, clicando em Gravar alterações.
5. Sempre que quiserem rever o texto, cliquem em .

Figura III.2.5 – Atividade de transformação da flexão em número da pessoa verbal

Fonte: Projeto LP_TIC, Sequência didática 2

A atividade “Um dia na vida de...”, apresentada na Figura III.2.6, é a última da Sequência didática 2, *O Necas*. Foi realizada na ferramenta **Glossário**, da plataforma Moodle, numa sessão de 90 minutos. Os alunos produziram individualmente a primeira versão do texto em suporte papel, mas a sua reescrita, correspondendo à atividade de revisão, foi feita no computador, enquanto nova entrada no **Glossário** “Verbetes sobre objetos que falam”, da Etapa 2. Houve casos em que, mesmo a primeira versão do texto foi realizada no computador, em função da capacidade de gestão das ferramentas informáticas, por parte dos dois elementos do grupo. Na generalidade dos casos, contudo, após a conclusão da primeira versão do texto, dava-se início à sua escrita, em “Verbetes sobre objetos que falam”, com um dos elementos a ditar e o outro a escrever, ou com um dos elementos a concluir o seu texto manuscrito, enquanto o outro avançava para o editor de texto do Glossário. Como foi anteriormente referido, as antologias de textos reunidas nos glossários funcionaram como estaleiro para produção e revisão de textos dos alunos e, nesse sentido, como registo de dados.

Atividade 10:Um dia na vida de...

Instruções

1. A tua peça em pedra vai ser a personagem central de uma história que vais criar e escrever numa entrada, devidamente identificada, da secção “Antologia de Textos - Etapa 2”, do Projeto LP_TIC, na plataforma Moodle.

2. Vais contar a história como se fosses a própria peça em pedra. Presta atenção, porque farás o relato na 1ª pessoa do singular, como já aconteceu com o dromedário e como fez o Necas.

3. Planifica o teu texto, **escreve**-o e depois **revê**-o muito bem. Segue os seguintes passos:

3.1 Começa o texto, fazendo a apresentação da peça em pedra. Deves dar resposta às seguintes questões:

- a. Qual o nome da peça?
- b. Como se transformou no que é agora?
- c. Há quanto tempo está contigo?
- d. Onde fica ou vive, habitualmente?
- e. Como se relaciona contigo?

3.2. Conta um episódio importante na vida da tua peça em pedra. O teu texto deve dar resposta às seguintes questões:

- a. Quando se deram os acontecimentos (em que altura do ano, em que estação ou mês, e em que momento do dia)?
- b. Onde se deram os acontecimentos (em que lugar ou lugares)?
- c. O que aconteceu?
- d. Como reagiu a peça em pedra aos acontecimentos?
- e. Qual foi o resultado final?

3.3. Quando tiveres terminado o texto, faz a sua revisão e certifica-te de que está bem sequenciado e distribuído em parágrafos.

3.4. Não te esqueças de que o teu texto tem de ter um título.

Figura III.2. 6 – Atividade de produção de texto narrativo

Fonte: Projeto LP_TIC, Sequência didática 2

Finalmente, a atividade “O diálogo”, apresentada na Figura III.2.7, integra a Sequência didática 3, *As sete entidades*, que teve lugar no terceiro período. Esta atividade foi igualmente realizada na ferramenta **Trabalhos** da Plataforma Moodle, tal como a que se apresentou na Figura III.2.5, e a mais-valia da sua realização na Plataforma foi a possibilidade de propiciar o desenvolvimento da literacia informática, o cumprimento de rotinas e o registo de dados.

A escolha das atividades ilustradas nas figuras III.2.5 e III.2.7 liga-se diretamente a opções envolvendo a constituição dos *corpora* textuais de que se ocupa o estudo empírico, na Parte IV desta dissertação. Essas opções dizem respeito ao grau de estruturação dos exercícios apresentados aos alunos e ao trabalho sobre o relato de discurso e o discurso narrado, de que se ocupa a secção 2.4.

Atividade 6: O diálogo**A. Relatar no discurso indireto**

Faz agora o relato, no discurso indireto, do diálogo entre a andorinha e o gato. Não te esqueças de que terás de usar sempre a 3.^a pessoa e de que os advérbios e o determinante sublinhados também terão de ser alterados.

Diálogo entre a andorinha e o gato:

- Hoje estás ainda mais linda do que ontem e mesmo mais linda do que estavas essas noites no sonho em que te vi...
- Conta-me o teu sonho. Eu não te conto o meu porque sonhei com uma pessoa muito feia: sonhei contigo...

B - Instruções

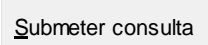
1. Clica em *Submeter* para teres acesso à janela de texto.
2. Na janela de texto, cola o diálogo que se encontra em cima e transforma-o, seguindo as indicações dadas em A.
3. No final do trabalho, escreve o nome, número, turma e data.
4. Envia o trabalho para a plataforma Moodle, clicando em Gravar alterações. Sempre que quiseses revê-lo, clica em .

Figura III.2.7- Atividade de relato de discurso

Fonte: Projeto LP_TIC, Sequência didática 3

2.4 Discurso narrativo e expressão do tempo: exercícios com diferentes graus de estruturação

A categoria gramatical Tempo, no que releva de valores de localização temporal e respetiva expressão do tempo, deítico e anafórico, foi didaticamente abordada nas sequências didáticas das três etapas apresentadas, com recurso a exercícios com diferentes graus de estruturação, envolvendo o discurso narrado e o relato de discurso.

Justificarei primeiramente a opção pelos exercícios com diferentes graus de estruturação, que identificarei por exercícios semiestruturados, recorrendo à designação adotada em Rosenshine & Stevens (1986: 376-378). Os estudos realizados por estes autores sobre a adoção deste tipo de procedimentos de ensino são bastante conclusivos, em relação a algumas evidências do seu sucesso educativo. Os exercícios estruturados e semiestruturados configuram procedimentos pedagógicos que, envolvendo ensino explícito, viabilizam diferentes etapas de concretização de saberes. A sua aplicação no desenvolvimento de competências específicas, quer se trate de computação matemática, técnicas de escrita de uma carta comercial, aplicação de leis científicas ou paradigmas de flexão verbal na gramática do português, parte do conhecimento

da regra geral, teoricamente fundamentada, para abordar novos problemas e situações que se sujeitam a questionamento e aprendizagem sistematizados.

Os exercícios estruturados e semiestruturados facilitam a inclusão de instruções precisas, promovem a realização de tarefas ou atividades em pequenos passos, com possíveis explicações incidindo sobre subtarefas, facilitam a introdução de constrangimentos de natureza gramatical e lexical e permitem controlar de forma bastante criteriosa as respostas dos alunos, fornecendo-lhes correções ou reformulações sistematizadas, ao longo da sua realização.

Com este formato, as atividades para desenvolvimento das competências específicas do Português podem oferecer ao aluno a possibilidade de observar dados, construir conhecimento, treinar e avaliar conhecimento adquirido e mobilizar esse conhecimento para outros desempenhos, envolvendo a mesma competência ou outras competências. Em Costa *et al.* (2011: 28), chama-se a atenção para a utilidade que pode ter uma lista de verificação destes diferentes aspetos a ter em conta, quando se prepara uma atividade ou sequência de aprendizagem sobre gramática.

Quanto à opção pelo relato de discurso e pela exploração de diferentes vozes do discurso narrado, tratou-se de tirar partido de um conteúdo contemplado nos documentos normativos para o ensino do Português – o Discurso direto e o Discurso indireto. Os exercícios incidindo sobre o relato de discurso e o discurso narrado podem constituir uma mais-valia, em termos das possibilidades que abrem de exploração de combinatórias temporais, simples e compostas, bem como das transições temporais a que dão origem, em termos de transposição de coordenadas enunciativas de tempo, pessoa e lugar, de referenciação deíctica para referenciação anafórica e de referenciação anafórica para deíctica.

No PLPEB (1991), este conteúdo está relacionado com a abordagem do discurso direto e do discurso indireto, no plano do funcionamento da língua, identificados no 2.º ciclo, (1991: 41), pelos seguintes processos e níveis de operacionalização:

5.º ano de escolaridade	6.º ano de escolaridade
Processos e níveis de operacionalização	
- Identificar o discurso direto	- Identificar diferentes modos de representação do discurso (discurso direto e indireto)

Os professores que colaboraram na experiência referiram a sua operacionalização no 6.º ano de escolaridade, concretizada sempre na forma de “exercícios de passagem do discurso direto a indireto e indireto a direto”.

Subjaz a esta abordagem didática inspirada na tradição gramatical e enquadrada pelo texto do PLPEB, uma visão redutora, fundamentadamente analisada e amplamente estudada por Isabel Duarte (1994; 2003), no quadro teórico da Linguística do texto. No seu estudo, a autora perspetiva o relato de discurso “no seu funcionamento textual e intertextual ou discursivo” (2003:20), envolvendo o discurso direto (DD), o discurso indireto (DI) e o discurso indireto livre (DIL). Presta particular atenção às diferentes vozes do discurso narrado (DN), no texto literário, a condições enunciativas concretas, e leva igualmente em conta a rede de vozes que participa na construção do discurso oral espontâneo. A sua abordagem teórica é acompanhada de recomendações didáticas que perspetivam o estudo do relato de discurso com os alunos, no plano do texto e não apenas no da frase. I. Duarte chama particular atenção para o facto de a gramática tradicional se ter ocupado das questões do relato do discurso, na consideração de que correspondem a dois modos de reproduzir palavras de outros que podem ser tratados numa perspetiva estritamente sintática. Assim, de acordo com “a tradição gramatical e o «senso comum» escolar dela derivado” (2003: 39), a realização de exercícios de mudança de discurso DD em DI circunscreve-se à gramática de frase e assenta no pressuposto de que o DD é o modo mais simples de reproduzir palavras ditas, respeitando fielmente o original, sendo o DI um modo mais complexo, uma vez que recorre a oração subordinada e ajustamentos de pessoas e tempos verbais. Ao abordar o relato de discurso a partir do plano discursivo e textual, I. Duarte coloca o foco dessa abordagem no quadro enunciativo em que ele se institui, no sistema de referenciação deíctica e anafórica que lhe subjaz e no dialogismo/ polifonia em que se constitui.

O seu estudo evidencia outras formas de citar para lá do DD, do DI e do próprio DIL, e adverte para o facto de o DD não reproduzir fielmente o discurso citado, sendo a sua simplicidade apenas aparente. No DD, enquanto fenómeno de **dupla enunciação**, coexistem sempre duas frases independentes, a proposição introdutora e a que é citada, configurando uma enunciação a duas vozes e envolvendo dois pontos de vista. (*idem*: 69).

J. Fonseca (1992) chamara já a atenção para os focos de dialogismos/polifonia que se concentram na ficção literária:

[...] designadamente os que são constituídos pelos diálogos entre as personagens e entre estas e o autor textual, e ainda os que têm a ver com a desmultiplicação das figuras discursivas que são o autor implícito, o narrador e o narratário... que entre si também dialogam. (Fonseca, 1992: 276)

O fenómeno da **dupla enunciação**, em que se constitui o DD, permite trazer para o trabalho direto com os alunos em sala de aula a multiplicidade de vozes que a expressão dramática pode permitir desenvolver, naquilo que a distingue do texto de teatro ou da encenação teatral,

Leenhardt (1974)¹²⁴. No desenvolvimento de atividades com alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico, a expressão dramática e o jogo dramático convocam um sistema de regras, de técnicas de comunicação e de jogo de papéis, envolvendo estratégias discursivas que se revelam diretamente nas competências do modo oral, mas cujos efeitos podem repercutir-se eficazmente nas competências do modo escrito, sendo certo que o CEL é transversal a todas elas¹²⁵.

Esta linha de atuação na prática pedagógica procura refletir as orientações didáticas propostas por Isabel Duarte (1994), quando refere que um trabalho estruturado sobre um texto literário, funcionando modelarmente e permitindo que os alunos observem e, recorrendo à mimeses, aprendam e treinem diferentes modos de reproduzir palavras de personagens, tem o propósito de os levar a compreender e a utilizar esses modos, de forma mais competente, nos textos que leem e produzem. Segundo a autora, o DD, enquanto forma de discurso, é tratado pobremente nas aulas¹²⁶.

Haveria que trabalhá-la em três sentidos: na procura de verosimilhança por uma adequação das palavras “pronunciadas” às características da personagem enunciadora e à situação concreta de enunciação; pela atenção ao pormenor a ser fornecido pelo discurso atributivo (a quem se dirige o olhar do falante? que gestos, expressões, mudanças de posição acompanham as suas palavras? em que tom, com que voz são elas pronunciadas?); pelo ajuste e expressividade dos verbos de comunicação utilizados para introduzir o discurso relatado. (*idem*: 97).

Retomemos os documentos oficiais e os textos normativos. O Dicionário Terminológico (DT) inscreve o relato de discurso no subdomínio **Análise do discurso e áreas disciplinares correlatas** e considera o DD e o DI como modalidades de reprodução do discurso de um locutor no discurso do mesmo ou de outro locutor. No PPEB, opera-se uma transposição didática destes termos e conceitos e são incorporados alguns dos avanços teóricos no âmbito da Linguística do texto, tendo peso particular os estudos de I. Duarte (1994; 2003) e respetivas propostas de tratamento didático. Não é, pois, no domínio dos termos que integram os conteúdos que ocorrem alterações, mas no dos conceitos e consequentes formas de transposição

¹²⁴ Segundo Pierre Leenhardt, “O jogo dramático toma o seu verdadeiro lugar de técnica educativa em benefício exclusivo da criança e longe do veredito do público. [...] Trata-se de dar à criança ocasião para exprimir uma sensibilidade pessoal, de levá-la a adquirir os meios dessa expressão através de uma disciplina do corpo, da voz, da emoção, por uma disciplina social também, enfim, de lhe dar acesso, por uma perceção vivida, à linguagem teatral.” (1974:25-26)

¹²⁵ Na Grã-Bretanha ou no Canadá, as atividades de expressão dramática têm há muito um lugar na escola e no currículo. Na visão de Leenhardt, estão aí “associadas a um estado de espírito educativo, no sentido lato do termo, e à prática da autodisciplina.” (*idem*: 117)

¹²⁶ Na origem da preparação pedagógica da atividade *Um dia na vida de...*, com que se conclui a Sequência didática 2, *O Necas*, na etapa 2 do Projeto LP_TIC, está uma atividade com o mesmo nome, que fazia parte do repertório do Núcleo de Português, do Grupo de Comunicação e Teatro, da DGEBS, do Ministério da Educação, que integrei de 1982 a 1987 como formadora. Nas ações de formação com professores de Português do Ensino Básico, que se desenrolavam nas escolas, ao longo de três dias, a atividade *Um dia na vida de...* incluía uma sequência de atividades que contava com a participação de professores e alunos.

didática, inscritos noutros componentes do texto programático, nomeadamente no dos descritores de desempenho e no das linhas orientadoras do trabalho sobre a competência CEL. O Discurso direto/indireto, bem como o Discurso direto livre e indireto livre são conteúdos do PPEB, associados a descritores de desempenho que pressupõem uma abordagem didática configurada no plano Discursivo e Textual, da competência CEL. Atente-se no caso específico do 2.º ciclo:

CEL - 2.º ciclo - Plano Discursivo e Textual	
Descritores de desempenho	Conteúdos
Distinguir modos de reprodução do discurso no discurso, quer no modo oral quer no modo escrito.	Discurso direto/indireto Discurso direto livre; discurso indireto livre

A preparação dos exercícios que integram as sequências didáticas do Projeto LP_TIC¹²⁷ e, nomeadamente as atividades que diretamente envolvem o relato de discurso e a transformação de narrativa em 3.ª pessoa em narrativa em 1.ª pessoa refletem, não o texto do PLPEB, mas o do PPEB, o qual, como foi anteriormente referido, enquadróu e justificou, enquanto opção epistemológica, a produção dos conteúdos educativos, digitais e não digitais, e a sua aplicação nas aulas com as três turmas do Projeto LP_TIC que participaram na investigação ação.

Uma das formas que considerei didaticamente produtiva para abordar com os alunos do 2.º ciclo as questões do tempo, diretamente ligadas à referência temporal deíctica e anafórica nos textos e, especificamente, nos textos narrativos, foi a realização de exercícios semiestruturados, dando relevo à **heterogeneidade do texto/discurso**, na aceção que o conceito de heterogeneidade tem em Joaquim Fonseca (1992), e ao conceito de **dupla enunciação**, na perspetiva desenvolvida por Isabel Duarte (1994; 2003).

Destaco o exercício “Tem a palavra o dromedário”, na 1.ª sequência de atividades da Sequência didática 1, *O dromedário na casa do mar*, com que se concluiu a etapa 1 do Projeto LP_TIC. Tratou-se do primeiro exercício de transformação de narrativa em 3.ª pessoa em narrativa em 1.ª pessoa, cujas respostas constituem o *Corpus A*, de que se ocupa o Capítulo 2 da Parte IV dedicada aos dados do estudo empírico.

No termo da caracterização do trabalho desenvolvido com o grupo experimental – as três turmas do Projeto LP_TIC – no ano letivo de 2007–2008, importa apresentar as duas reflexões finais que justificam a opção pela metodologia de investigação ação. Ambas refletem a contextualização do estudo e os textos oficiais que enquadram o trabalho desenvolvido, de que se ocupou a Parte I; ambas se fundamentam no quadro teórico apresentado na Parte II, a

¹²⁷ Cf. Anexo B- Projeto LP_TIC: sequências didáticas 1, 2 e 3.

primeira, nas opções teóricas do Capítulo 1 – **Categoria gramatical Tempo** –, a segunda, nas do Capítulo 2 - **Alguns aspetos sobre a aprendizagem da categoria gramatical Tempo**.

1. A construção dos conteúdos educativos do Projeto LP_TIC enquadrrou-se nos princípios orientadores do PPEB e na matriz programática apresentada no Quadro III.2.1, da secção 2.2. Um dos princípios, o princípio da progressão, aponta para que o ensino explícito da gramática se cruze com o ensino explícito para desenvolvimento das competências do modo oral e do modo escrito. Nas três sequências didáticas, procurou-se que as atividades a serem desenvolvidas com os alunos se apresentassem com diferentes graus de estruturação, respeitando esse princípio de progressão e envolvendo o tratamento integrado da categoria gramatical Tempo, isto é, tornando o conhecimento explícito da língua como objeto de estudo em si mesmo e como competência transversal às competências do modo escrito – Leitura e Escrita.
2. O tema aglutinador *Têm a palavra as pedras e outras entidades*, que titula as três sequências didáticas, enquanto conteúdos educativos, digitais e não digitais, e as três etapas, enquanto tempo e espaço real e virtual de transposição pedagógica das respetivas atividades, não teve por objetivo o desenvolvimento de um projeto sobre a proteção do ambiente, de natureza interdisciplinar, no contexto do desenvolvimento curricular. O principal objetivo era levar os alunos a uma descentração do eu e da inevitabilidade da primeira pessoa do singular, onde cada autor se posiciona no discurso escrito, induzindo-os a dar voz às outras pessoas verbais e pronominais, desafiando-os a treinar a escrita no outro género, masculino ou feminino, e a usarem a duas vozes – os dois elementos do par – o pronome pessoal *nós*, em diferentes tempos e modos verbais. Tratou-se de levar os alunos a aprender, a treinar e a avaliar – revendo os seus textos escritos, corrigindo exercícios em suporte digital, com base em pontuação obtida – modos diferentes de dar voz ao discurso narrado e de prestar atenção à heterogeneidade do texto/discurso.

Em suma, com as atividades organizadas sob este tema aglutinador procurou-se desenvolver a competência linguística e discursiva dos alunos e propiciar o treino das operações de reversibilidade temporal que se inscrevem na dupla enunciação do discurso e se controlam pela expressão do tempo, déítico ou anafórico.

Síntese da Parte III

Nos capítulos 1 e 2 da Parte III, desenha-se o quadro de realização da investigação ação e da intervenção no terreno e procura-se equacionar a questão do recurso às linguagens e tecnologias digitais nas aulas de Português.

O Capítulo 1 é dedicado à caracterização da metodologia de investigação ação que foi seguida para a recolha e análise dos *corpora* textuais que constituem os dados do estudo empírico, o núcleo da investigação, de que se ocupa a Parte IV desta dissertação. Inicia-se com a caracterização dos conceitos **metodologia** e **investigação ação**.

O primeiro conceito – metodologia – é definido como “trabalho permanente de análise crítica [...] dos processos e problemas da investigação empírica”, (Silva & Pinto, 1986: 9). O segundo – investigação ação – é descrito como qualquer investigação sobre a prática, realizada por aqueles que estão envolvidos nessa prática, com o objetivo de a mudar e melhorar. Perspetiva-se a investigação e a ação numa relação dialógica, exigindo grande flexibilidade e reflexão crítica, em ação e sobre a ação. A metodologia de investigação ação configura-se, assim, num processo sistemático de aprendizagem, num instrumento ao serviço da ciência que “assenta numa lógica de aproximação à realidade, baseada numa estratégia de animação pedagógica e institucional”, (Capucha, 1992: xxxi). A essa lógica de aproximação à realidade, subjaz um modo de atuação que lhe é inerente, “uma estreita relação entre um diagnóstico, uma intervenção, uma avaliação e um novo diagnóstico” (*idem*).

Na linha do estudo de Cohen et *al.* (2000) aplicado a contextos educativos, elege-se como princípio orientador de atuação, no trabalho de investigação ação, o **processo cíclico** em espiral autorreflexiva, envolvendo uma conceptualização de dispositivos didáticos e conteúdos de ensino, a utilização desses dispositivos e conteúdos em sala de aula; a recolha de dados; a sua análise e avaliação e a retoma do processo.

Justifica-se, de seguida, em subsecção própria, a opção pela metodologia de investigação ação, enquanto dispositivo de investigação privilegiado no trabalho de que se ocupa a dissertação. Acrescenta-se que a adequação desta metodologia ao binómio “perfil da investigadora”, ‘natureza da investigação que envolve o recurso às tecnologias digitais’ propiciou a colocação de questões sobre aspetos muito específicos do conhecimento da gramática do texto e da frase, relacionados com o tratamento da categoria gramatical Tempo, e que permitiu igualmente observar e questionar possíveis efeitos do recurso às TIC no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos gramaticais específicos. Conclui-se a introdução do capítulo, chamando a atenção para o facto de a metodologia de investigação ação ter tornado possível a intervenção direta em

sala de aula, em parceria com três professoras de Português, para abordar explicitamente a categoria gramatical Tempo, e concretizar essa abordagem com o recurso às TIC e a um ambiente virtual de aprendizagem.

O Capítulo 1 está organizado em duas secções. Na secção 1.1 – **Quadro de realização da ação** – procede-se à delimitação do período em que decorreu a investigação ação – de julho de 2007 a julho de 2008 –, a características específicas da intervenção no terreno, aos objetivos de investigação, de inovação e de formação de competências que a nortearam e às razões pelas quais participaram nela alunos de Português de 6.º ano do Ensino Básico. Justifica-se, no propósito de proceder a uma triangulação das fontes de informação, a opção pela participação de três turmas, pertencendo cada uma a uma diferente escola – urbana, semiurbana e não urbana –, apresentam-se os critérios de escolha das escolas e procede-se à sua breve caracterização. Identificam-se e caracterizam-se, em seguida, os intervenientes, professoras e alunos. A participação das três turmas no Projeto LP_TIC, descrito posteriormente, no Capítulo 2, é apresentada como justificação para a sua identificação na investigação ação: a turma da escola urbana é referida por FA_TIC, a da escola semiurbana por QC_TIC e a da escola não urbana por MT_TIC.

Na secção 1.2 – **Intervenção no terreno e constituição dos *corpora* textuais** – referem-se os procedimentos seguidos, antes e durante a intervenção no terreno, em trabalho colaborativo com as professoras de Português das três turmas, com o propósito de ser traçado um plano de ação conjunta. Apresenta-se depois a agenda de intervenção no terreno, consensualmente estabelecida, que contempla 7 fases, a serem desenvolvidas nos três períodos letivos de 2007-2008, e correspondendo a cada uma das fases a um objetivo específico da intervenção:

- recolha de textos narrativos nas três escolas, produzidos na prova de aferição de Língua Portuguesa de 6.º ano, de 2007;
- produção de dispositivos didáticos e conteúdos de ensino, em suporte papel e suporte digital, diretamente relacionados com a categoria gramatical Tempo;
- reuniões de preparação, regulação e avaliação da aplicação dos conteúdos de ensino e aprendizagem, com as professoras responsáveis por cada uma das três turmas envolvidas na investigação ação;
- criação dos dispositivos didáticos do Projeto LP_TIC na Plataforma Moodle; publicação dos conteúdos de ensino e aprendizagem no Projeto LP_TIC e atualização dos respetivos dispositivos didáticos na Plataforma Moodle;

- 9 sessões letivas em cada escola, de 90 minutos cada uma, realizadas em parceria, investigadora e professora de Português, envolvendo trabalho colaborativo no computador, e 3 sessões letivas em cada escola, de 90 minutos cada uma, realizadas em parceria, investigadora e professora de Português, envolvendo trabalho individual fora do computador.
- realização do exercício semiestruturado “Tem a palavra o dromedário”, para constituição do *Corpus A* (novembro de 2007 – fase de diagnóstico).
- recolha de textos narrativos das turmas TIC e CT das três escolas, produzidos na 2.^a parte da prova de aferição de Língua Portuguesa de 6.º ano, para constituição do *Corpus B* (julho de 2008 – fase de avaliação).

No final do capítulo, retomam-se os aspetos que envolvem diretamente a produção e constituição dos *corpora* textuais que são o objeto de análise na Parte IV. Referem-se as sessões letivas para produção individual de textos da tipologia narrativa, em suporte papel, enquanto respostas a exercícios semiestruturados do Projeto LP_TIC, como tendo permitido a construção de *corpora* textuais, onde se integrou o primeiro *corpus* de análise, o *Corpus A*, produzido na situação de diagnóstico da investigação ação.

O Capítulo 2 incide sobre o impacto das tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem da língua, sobre o seu enquadramento na investigação ação e sobre aspetos específicos do trabalho desenvolvido na intervenção no terreno. Apresenta-se como horizonte de partida os estudos dos especialistas, o Quadro Europeu de Referência, os documentos oficiais para o ensino da língua, as experiências diretas em sala de aula e a prática de formação contínua de professores com recurso às ferramentas das TIC e da Internet. Tem-se como pressuposto que estas ferramentas podem viabilizar a concretização de operações de diversa natureza, da ordem do saber-fazer, do saber-ser, do saber-estar, do saber-aprender e do saber declarativo. Aponta-se como meta a atingir, contribuir para um horizonte de chegada onde as tecnologias digitais possam ser encaradas, na sua globalidade, como capazes de acrescentar mais-valia à didática do Português, contribuindo para o desenvolvimento da competência CEL, como objeto de estudo em si mesmo e como competência transversal às competências do modo oral e do modo escrito. Esta perspetivação do uso das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem do Português é organizada em torno de quatro grandes questões:

- i. O que move os professores de Português a usar as tecnologias digitais na sala de aula com os alunos?
- ii. Se o computador fascina as crianças e os jovens porque não tirar partido dele nas aulas de Português?

- iii. Qual o potencial educativo das tecnologias digitais e da Internet no ensino das línguas?
- iv. Os alunos desenvolvem trabalho direto no computador nas aulas de Português?

O capítulo está organizado em quatro secções. Na secção 2.1 – **O Projeto Língua Portuguesa e Tecnologias de Informação e Comunicação (LP_TIC)** – procede-se a uma caracterização dos ambientes virtuais de aprendizagem, tendo em conta que a intervenção nas aulas de Português das três turmas do grupo experimental, MT_TIC, QC_TIC e FA_TIC, foi desenhada para ser desenvolvida no Projeto LP_TIC, a funcionar num ambiente com essas características. Define-se o Projeto LP_TIC, no conjunto das suas vertentes de funcionamento, como uma instância de trabalho, integrando um ambiente virtual de ensino e aprendizagem, a plataforma Moodle, para apresentação e exploração de conteúdos educativos e registo de dados. Descreve-se a organização e a gestão da participação de alunos e professores na Plataforma Moodle e o modo como foram constituídos os *corpora* textuais produzidos pelos alunos, enquadrados pelos conteúdos educativos – três sequências didáticas desenvolvidas nos três períodos letivos, em 12 sessões letivas.

Na secção 2.2 - **Referências no texto do PPEB relacionadas com as TIC e a categoria gramatical Tempo**, apresenta-se uma síntese do que se espera do professor de Português, no *Programa de Português do Ensino Básico* (PPEB), no que respeita às TIC e ao tratamento integrado da categoria gramatical Tempo, e analisam-se, especificamente, as cinco componentes da matriz programática do 2.º ciclo, relativamente a estes dois aspetos.

No final desta secção, justificam-se didaticamente e enquadram-se oficialmente no texto do PPEB os conteúdos de CEL que integram as três sequências didáticas do Projeto LP_TIC, envolvendo o recurso às TIC.

A secção 2.3 - **Dispositivos didáticos de abordagem da localização temporal com os alunos do Projeto LP_TIC** – focaliza-se no trabalho de campo e nas atividades realizadas no desenvolvimento normal de uma aula com os alunos a trabalhar no computador. Descrevem-se passos da interatividade presencial e virtual e referem-se ferramentas específicas da Plataforma Moodle utilizadas pelos alunos no Projeto LP_TIC, nomeadamente o Glossário. São apresentadas quatro atividades de diferentes sequências didáticas, ilustrativas do tipo de ferramentas das TIC e da Internet utilizadas e, fundamentalmente, de conteúdos de conhecimento explícito da língua abordados, relevando da categoria gramatical Tempo.

A secção 2.4 - **Discurso narrativo e expressão do tempo: exercícios com diferentes graus de estruturação** – é dedicada à apresentação e justificação teórica de duas opções didáticas na

construção dos conteúdos educativos das sequências didáticas do projeto LP_TIC. Por um lado, o recurso a exercícios com diferentes graus de estruturação na abordagem da categoria gramatical Tempo, por outro, o trabalho sobre o discurso narrado e o relato de discurso, enquanto conteúdos com uma mais-valia pedagógica, envolvendo diferentes planos do CEL, especificamente os planos Sintático, Semântico e lexical, Discursivo e textual, bem como o tratamento do CEL, como competência transversal às competências do modo oral e do modo escrito.

PARTE IV -

DADOS DO ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 1 – Os *corpora* textuais

«Na reflexão de índole linguística sobre o texto, uma tarefa se impõe de imediato: captar o que perfaz – e como se perfaz – a sua unidade semântica global e a sua relevância contextual. Realizando-se o texto numa sequência de frases, trata-se basicamente de indagar sobre o que garante a continuidade de sentido que ao mesmo tempo as percorre e as incorpora num complexo significativo unitário que funciona adequadamente numa dada situação de comunicação.»

Joaquim Fonseca, *Palavras*, 9

Os dados do estudo empírico são constituídos por dois *corpora* textuais, *Corpus A* e *Corpus B*, compostos por um total de 210 textos da tipologia narrativa, produzidos em dois momentos distintos do ano letivo de 2007-2008. Este capítulo orienta a leitura da abordagem desses dados, o núcleo principal do trabalho desenvolvido na investigação ação, e configura o plano dos capítulos 2, 3, 4 e 5 da Parte IV.

O *Corpus A* integra as respostas do exercício semiestruturado¹²⁸ de completação e reformulação de texto narrativo, realizado pelos alunos do Projeto LP_TIC das três escolas, urbana, semiurbana e não urbana, em novembro de 2007, na fase de diagnóstico da investigação ação.

À semelhança da situação de escrita experienciada pelos alunos que realizam provas de aferição no Sistema Educativo Português, em qualquer dos anos de escolaridade dos Ensino Básico e Secundário, todas as tarefas do exercício que deu origem ao *Corpus A* foram realizadas individualmente pelos alunos das três turmas de 6.º ano, na forma de respostas manuscritas, na última sessão da Etapa 1 do Projeto LP_TIC.

O *Corpus B* é constituído pelos textos produzidos na 2.ª parte da prova de aferição de 6.º ano, de Língua Portuguesa¹²⁹, realizada a 16 de maio de 2008 pelos alunos do grupo do Projeto LP_TIC e do grupo de controlo (CT) das mesmas escolas¹³⁰, e diz respeito à fase de avaliação da investigação ação.

Integram o *Corpus B* 145 respostas, na forma de textos da tipologia narrativa, produzidas pelos 70 alunos do grupo experimental – o grupo TIC – e por 75 alunos do grupo de controlo – o grupo CT – das três escolas, urbana, semiurbana e não urbana¹³¹. Relativamente a este número, o *Corpus A* apresenta uma desigualdade numérica de produtos verbais, já que é composto pelas respostas escritas de apenas 65 dos 70 alunos do grupo TIC. Não realizaram o exercício 2 dos 24 alunos da turma não urbana (MT-TIC) e 3 dos 19 alunos da turma urbana, (FA-TIC). Nas duas escolas, os 5 alunos justificaram a sua não comparência às aulas, no dia em que teve lugar a última sessão de trabalho da primeira etapa do Projeto LP_TIC. Contudo, a não comparência dos alunos à referida sessão pode ser interpretada como relevando de alguma desvalorização de muitas das atividades que se desenvolvem nas aulas das diferentes disciplinas do currículo, ao longo do ano letivo. É de sublinhar que, a 16 de maio de 2008, em nenhuma das três escolas se registaram faltas à prova de aferição de Língua Portuguesa, o que autoriza uma leitura da

¹²⁸ Trata-se do exercício “Tem a palavra o dromedário”, na Sequência didática 1, *O dromedário na casa do mar*, a que já foi feita referência no Capítulo 2 da Parte III, destinada à apresentação da metodologia do trabalho de investigação ação.

¹²⁹ Cf. ANEXO C - Prova de Aferição de Língua Portuguesa de 6.º ano, de 2008. A prova pode ser consultada no sítio do GAVE: <http://bi.gave.min-edu.pt/exames/exames/provas/260/?listProvas> (Consultado em 07-08-2013)

¹³⁰ O grupo experimental – grupo TIC – e o grupo de controlo – grupo CT – foram caracterizados no Capítulo 1, da Parte III.

¹³¹ Os critérios utilizados para a constituição do grupo CT foram apresentados no Capítulo 1, da Parte III.

ocorrência, como demonstrativa do forte empenho dos alunos em participar nas tarefas que, por circunstâncias ou motivações internas ou externas, valorizam. Justifica-se, talvez, perguntar se a participação nas provas de aferição não terá até sido vivida por alguns alunos como uma experiência com as características de um rito de passagem, uma vez que nenhum deles, mesmo os que habitualmente faltavam às aulas, um na escola urbana¹³² e outro na escola semiurbana, quis ser dela excluído, antecipando embora uma avaliação final de “Não-aprovado”, no termo do ano letivo de 2007-2008.

A análise dos dados dos dois *corpora* permitiu comparar a evolução dos alunos do grupo experimental, entre novembro de 2007 e junho de 2008, relativamente a aspetos específicos da expressão do tempo, nomeadamente os que dizem respeito à expressão do tempo deítico e anafórico na localização temporal de situações em textos da tipologia narrativa. Com a análise do *Corpus B*, propus-me comparar os resultados dos alunos do grupo TIC e dos alunos do grupo de CT, relativamente aos mesmos aspetos. A construção do exercício para a constituição do *Corpus A* teve igualmente o objetivo de validar, de forma controlada, as categorias de análise do *Corpus B*, composto por textos de escrita compositiva sobrecarregados de variantes textuais inerentes à produção de textos sem os constrangimentos gramaticais e lexicais impostos por um exercício com algum grau de estruturação.

Retomo o objetivo nuclear da investigação ação que justificou a análise e a comparação dos resultados dos alunos, no início e no final da intervenção no terreno: descrever padrões de uso da língua, em sequências textuais narrativas, por alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico, com vista a identificar algumas das suas dificuldades, na localização temporal de situações.

O *Corpus A* e o *Corpus B* configuram respostas a instruções de trabalho, cujo resultado esperado deve corresponder a protótipos sequenciais narrativos com características comuns. Em ambas as situações de escrita, as respostas dos alunos às instruções recebidas devem dar origem à produção de textos da tipologia narrativa, onde o narrador conta em 1.ª pessoa um episódio por si protagonizado. No *Corpus A*, o protagonista da história é um dromedário e cabe ao sujeito de enunciação, o aluno, dar voz em 1.ª pessoa à ficção narrativa que lhe é fornecida na 3.ª pessoa. No *Corpus B*, os protagonistas da história devem ser o aluno e o seu animal de estimação e caberá ao aluno, no seu papel de narrador, dar voz em 1.ª pessoa à ficção narrativa,

¹³² É deste aluno o texto que ilustra, no exemplo (20) do Capítulo 4, uma escolha semanticamente não controlada do presente do indicativo, na fase de ORIENTAÇÃO do texto, que afeta todas as fases do plano de texto. Interpretei o problema ilustrado como possível reflexo do estado emocional do autor do texto, associado a uma seriedade de escrita, em consequência da elevada valorização atribuída aos 90 minutos de duração da prova de aferição de Língua Portuguesa, vividos no trânsito de um rito de passagem, onde se empresta ao discurso escrito a solenidade do momento que se está a viver.

“uma aventura, real ou imaginária” que **deve criar e** que **tem de contar**. Esta distinção fundamental entre o *Corpus A*, um exercício de reformulação das coordenadas enunciativas de pessoa e tempo de um **texto narrativo concluído**, e o *Corpus B*, a planificação, a textualização e a revisão de um **texto narrativo a ser criado** pelo aluno, determinaram opções distintas, na análise dos dados em que se constitui o *Corpus B*.

Na análise linguística da expressão do tempo deítico e anafórico dos dois *corpora* textuais, segui as propostas teóricas apresentadas no Capítulo 1 da Parte II, envolvendo os subsistemas de tratamento dos valores de Tempo e Aspeto. No que respeita a aprendizagem da categoria gramatical Tempo, foram seguidos os estudos apresentados no Capítulo 2 da Parte II.

Os conceitos de combinatória temporal e de transição temporal, de H. Weinrich (1973), no quadro teórico da Linguística do texto, apresentados no Capítulo 1 da Parte II, constituíram um instrumento fundamental para a abordagem do *Corpus A* e do *Corpus B*, enquanto respostas dos alunos, configuradas em textos da tipologia narrativa. A análise incidiu em combinatórias simples – tempo verbal com pessoa verbal – e compostas – tempo verbal com tempo adverbial – com base no padrão de combinatórias temporais e respetivas transições temporais, de acordo com o dispositivo de análise de Weinrich (*idem*).

A abordagem dos *corpora* textuais envolveu a observação de formas verbais do subsistema do indicativo, nas combinatórias temporais simples e compostas. Na seleção das formas verbais deste subsistema temporal, revelou-se produtiva a proposta de González (2005:73), que chama a atenção para os constrangimentos morfossintáticos do discurso narrativo de 1.^a e 3.^a pessoas, relativamente a pronomes e tempos verbais do indicativo, que identifica enquanto modo da cronologia (*idem*:78).

Com este dispositivo de análise, procurei detetar problemas de concordância temporal, em sequências textuais dos textos da tipologia narrativa sob escrutínio.

A sequência textual, em cuja composição ocorre, no mínimo, uma combinatória temporal, constituiu a unidade de observação de maior dimensão, no plano do texto. Como referido no capítulo 1 da Parte II, no que respeita o conceito de sequência textual, segui a tipologia sequencial proposta por M. Adam (1992) e retomada por P. Silva (2005; 2012). Adam (*idem*) fez incidir a base de tipologização da sua classificação no nível da sequência textual, e não no nível da totalidade do texto, por razões que se prendem com a heterogeneidade que frequentemente caracteriza os produtos verbais – a heterogeneidade sequencial consiste na ocorrência, no âmbito de um texto, de várias sequências de diversos tipos. A sequência textual é, assim, uma entidade com relativa autonomia; “configura uma estrutura hierarquizada,

decomponível em macroporposições ligadas entre si e relacionadas com a totalidade do texto” (Adam, 1992, *apud* Silva, 2012:125). As macroporposições são compostas por uma ou mais proposições, integradas numa dada macroestrutura, isto é, numa forma hierarquizada de condensação de informação armazenada na memória. O facto de se orientarem para um todo significativo permite distinguir as macroporposições de meras sucessões de proposições. Correspondem, por conseguinte, a diferentes fases de uma dada sequência textual¹³³.

As citações dos textos dos alunos que têm lugar nos capítulos 2, 3 e 4 correspondem, na maioria dos casos, a sequências textuais, respeitando este formato. Em todas elas procedi a correções de falhas ortográficas, de falhas mais evidentes de pontuação, e mesmo de algumas falhas morfológicas, para que essas outras falhas, não em análise nos dados sob escrutínio, não pudessem interferir com os juízos que importava fazer, quanto aos aspetos em estudo, a deteção das propriedades semânticas das combinatórias temporais que operam nas transições simples e compostas.

Os 4 capítulos a seguir estão organizados do seguinte modo:

- no Capítulo 2, descreve-se o *Corpus A* e analisam-se as respostas dos alunos na reformulação do texto da tipologia narrativa apresentado no exercício semiestruturado “Tem a palavra o dromedário”, realizado em novembro de 2007. Essa análise diz respeito a questões de concordância temporal, face às coordenadas enunciativas definidas na entrada do texto (PPT) e face ao tempo de referência (TR) definido na própria linearidade do texto;
- no Capítulo 3, abordam-se as respostas dos alunos, o *Corpus B*, no que respeita a problemas de concordância temporal, nas combinatórias simples e compostas das sequências textuais analisadas e relativamente ao cumprimento das instruções da prova de aferição de Língua Portuguesa do 6.º ano, de 2008;
- no Capítulo 4, analisam-se as respostas dos alunos, no *Corpus B*, relativamente às coordenadas enunciativas de pessoa e tempo definidas na entrada dos textos. Identificam-se as estratégias temporais a que os alunos recorrem para dar voz ao narrador que inicia a história, elencam-se dificuldades na expressão do tempo deítico e anafórico e inventariam-se os juízos

¹³³ A classificação de Adam (1992) prevê a existência de cinco protótipos sequenciais: um poligerado (dialogal) e quatro monogerados (narrativo, descritivo, explicativo e argumentativo) (Silva, 2005:4; 2012:125). Segundo esta abordagem, “qualquer texto é composto por sequências, isto é, por segmentos discursivos prototípicos, modelos abstractos de organização linear de conteúdos.” (Silva, 2005:91). Embora atestados, não são frequentes os casos de textos compostos por uma ou mais sequências de um único tipo. “Um texto é, nesta perspectiva, composto por *n* sequências, as quais se compõem de *n* macroporposições, cada uma delas, por sua vez, susceptível de ser formada por *n* microporposições.” (Silva, 2012: 126).

de adequação semântica de 20 professores de Português, sobre 11 sequências textuais iniciais dos textos dos alunos;

– no Capítulo 5, retomam-se as questões de partida da investigação ação e, face às dificuldades detetadas nas respostas dos alunos, pela análise do *Corpus A* e do *Corpus B*, procura-se dar resposta a essas questões e caracterizar o perfil linguístico dos alunos implicados na investigação ação, relativamente à expressão do tempo – deítico e anafórico.

Capítulo 2 - *Corpus A*: Concordância temporal e coordenadas enunciativas nas respostas dos alunos

«É com tempo que contamos uma história mas é também com indivíduos que a construimos. Esta é uma história de língua no discurso, de indivíduos e dos seus predicados permanentes ou temporários.»

Fátima Oliveira, “O tempo dos indivíduos”

O *Corpus A* de textos sob análise é constituído pelas respostas escritas dos 65 alunos do Projeto LP_TIC que realizaram o exercício apresentado com algum grau de estruturação, sobre a categoria gramatical Tempo. Com este exercício procurei estimular os alunos para uma leitura das imposições gramaticais e lexicais na reformulação dos textos. Esta opção permitiu reduzir significativamente as variantes textuais inerentes ao texto produzido sem os constrangimentos impostos por instruções que incidem diretamente sobre aspetos específicos da textualização. No exercício semiestruturado, as respostas dos alunos devem corresponder, na sua maioria, a respostas esperadas que configuram soluções únicas, reduzindo-se dessa forma as variáveis não controladas que influenciam a análise dos dados, resultantes da possibilidade de escolha de diferentes meios gramaticais e lexicais.

Na opção preparada para a constituição do *corpus* de textos, pede-se aos alunos que reformulem um texto, completando-o de acordo com quatro soluções previamente fornecidas. As soluções determinam a organização temporal da narrativa, quanto ao ponto de perspetiva temporal (PPT) adotado na entrada do texto e quanto ao tempo de referência (TR) definido ao longo das sequências textuais que o compõem. Impõem-se, desse modo, constrangimentos específicos na textualização, quanto a escolhas gramaticais e lexicais.

No Quadro IV.2.1, apresentam-se as instruções para realização do exercício, fornecido aos alunos em suporte de papel. A cinzento, na coluna B, encontram-se as soluções, que procuram apoiar e determinar as suas respostas.

Como foi mencionado na apresentação do Projeto LP_TIC, (Cf. Capítulo 2, Parte III), o exercício “Tem a palavra o dromedário” integrou a fase de diagnóstico da investigação ação e a sua aplicação teve lugar em novembro de 2007, na terceira sessão da Etapa 1 do projeto. Nesta etapa, desenvolveu-se a Sequência didática 1, *O dromedário na casa do mar*, tendo as duas primeiras sessões privilegiado o trabalho colaborativo no computador e preparado, na globalidade, a realização da atividade, na terceira e última sessão. Nesse sentido, a versão adaptada do texto de Jacques Prévert, *O Dromedário*, utilizada na construção do exercício agora sob estudo, tinha sido explorada numa sessão anterior, no exercício “Verbos com tempos verbais à chinesa”, concretizado em trabalho a par, no computador¹³⁴.

As categorias de análise das respostas dos alunos inscrevem-se no quadro teórico apresentado nos capítulos 1 e 2 da Parte II. Os seus desempenhos escritos configuraram o primeiro cenário de resposta às questões e subquestões colocadas no Capítulo 2, da Parte II.

¹³⁴ Cf. Capítulo 2 da Parte III.

Quadro IV.2.1 – Exercício para produção de narrativa em 1.^a pessoaFonte: Anexos D e G - Respostas dos alunos - *Corpus A*

Tem a palavra o dromedário (1)	
<p>Lê o texto da coluna A, no qual é feito um breve relato da história do dromedário. Na coluna B, vais dar a palavra ao dromedário. Guia-te pelo texto em A e completa o texto em B. Presta muita atenção, porque vais fazer o relato na 1.^a pessoa do singular, como se fosses tu o dromedário.</p>	
<div style="font-size: 2em; font-weight: bold; margin-bottom: 10px;">A</div> <p>Naquela tarde, o jovem dromedário estava muito mal disposto.</p> <p>No dia anterior tinha dito aos amigos que ia ouvir uma conferência. E estava tão entusiasmado, que nessa noite nem dormiu.</p> <p>Mas afinal a conferência tinha sido uma desilusão. Imaginem que, durante duas horas, o conferencista tinha repetido que não se deve confundir um dromedário com um camelo, porque o camelo tem duas bossas e o dromedário só tem uma. O jovem dromedário estava cheio de calor e não aguentou mais. Levantou-se e mordeu o conferencista.</p> <p>Então o conferencista e todos os que estavam na sala desataram a gritar e chamaram-lhe “Porcaria de camelo!” Mas era mentira porque ele era um dromedário impecável.</p>	<div style="font-size: 2em; font-weight: bold; margin-bottom: 10px;">B</div> <p>Esta tarde estou muito mal disposto.</p> <p>Ontem</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Mas afinal a conferência foi uma desilusão.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Levantei-me</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>(1) Texto resumido e adaptado de <i>O Dromedário</i>, de Jacques Prévert (1983). Lisboa: Ed. Contexto.</p>	

A análise deste primeiro *corpus* de textos teve como primeiro objetivo comparar as respostas dos alunos com o cenário de respostas esperadas, no que respeita às coordenadas enunciativas de pessoa e tempo adotadas na entrada do texto, bem como ao próprio uso do português padrão na expressão linguística do tempo. No exercício, o entendimento de uso do português padrão, um conceito fundamental no PPEB, releva diretamente da aplicação das regras de contingência temporal aos tempos verbais, a que já se refere Barbosa (1822/1871: 213-215). Este conceito está associado à relação entre tempos verbais, a *consecutio temporum* ou concordância de tempos verbais, e é explicado como “relação de dependência que se estabelece entre as leituras temporais de formas verbais de algum modo relacionadas entre si.” (Oliveira, 2003:173). Em Weinrich (1965: 218), na referência

feita à *consecutio temporum*, especifica-se que, nas frases complexas, os valores temporais das formas verbais são influenciados pelos valores temporais das formas que as precedem ou pelo sentido geral da frase. Na análise das respostas dos alunos, a aplicação do conceito de concordância de tempos verbais alargou-se à concordância temporal entre o tempo verbal e o tempo adverbial e teve em conta os seus efeitos na coesão e na coerência dos textos. O segundo objetivo da análise das respostas dos alunos, na dependência do primeiro, incidiu na deteção de dificuldades no cumprimento das instruções, relativamente aos seguintes aspetos da categoria gramatical Tempo que são objeto de observação:

- seleção de combinatórias temporais mais adequadas ao texto da tipologia narrativa apresentado: combinatória simples – tempo verbal e pessoa verbal, em associação com as formas do pronome pessoal nas funções sintáticas de sujeito e complemento indireto; combinatória composta – tempo verbal com tempo adverbial;
- capacidade de operar com combinatórias temporais para proceder a transições temporais simples e compostas, concretizadas na transformação de uma narrativa em 3.^a pessoa, numa narrativa em 1.^a pessoa;
- capacidade de operar com a reversibilidade temporal¹³⁵, na mudança das coordenadas enunciativas de pessoa e tempo, de referenciação anafórica para referenciação deítica.

As respostas às instruções fornecidas no exercício devem dar origem à transformação da narrativa em 3.^a pessoa, com coordenadas enunciativas definidas na entrada do texto referenciadas a um Ponto de Perspetiva Temporal (PPT) na esfera do Passado, [PASS]¹³⁶, na narrativa em 1.^a pessoa, com o PPT na esfera do Presente, [PRES].

O enunciado “Naquela tarde, o jovem dromedário estava muito mal disposto”, abre o texto de partida, no plano da narrativa, com PPT [PASS]. O plano do discurso irrompe, contudo, no plano da narrativa, impondo a referenciação deítica, com PPT [PRES], quando o locutor intervém, chamando a atenção do alocutário para a estranheza da situação que vai ser narrada em seguida – “Imaginem que...” – combinando a enunciação expressiva à diretiva.

No texto de chegada, as coordenadas de enunciação do plano do discurso e do plano da narrativa deverão estar referenciadas a um único PPT, de referenciação deítica – *eu-agora-aqui* – [PRES]. O exercício prevê que os alunos, operacionalizando o seu *saber-em-uso*, recorram

¹³⁵ A capacidade de operar com a reversibilidade temporal, na linha de Ferreiro (1971) e com fundamento em Piaget (1946), implica conceber os tempos verbais como elementos de um sistema no interior do qual o valor de uma forma verbal é relativo ao valor das outras formas verbais que com ela se combinam. (Cf. Capítulo 2, Parte II)

¹³⁶ Cf. Capítulo 1, Parte II.

aos meios gramaticais – o tempo verbal em combinação com a pessoa verbal – e lexicais – o tempo adverbial – mais adequados para exprimir as transformações temporais exigidas na produção do texto que deverá corresponder aos desempenhos esperados.

2.1 Exercício escrito de reformulação de narrativa em 3.^a pessoa em narrativa em 1.^a pessoa

A construção do exercício, a sua inclusão na Sequência didática 1, *O dromedário na casa do mar*, e a seleção das categorias para análise das respostas dos alunos apoiaram-se nos conceitos de combinatória temporal¹³⁷ e de transição temporal aplicadas aos textos, na senda das opções teóricas de H. Weinrich (1973), (Cf. no Capítulo 1, Parte II). Apoiaram-se igualmente na subteoria bidimensional dos valores de tempo de Kamp & Reyle (1993), com as modificações propostas em Peres (1993), no quadro da Teoria das Representações do Discurso (DRT), a qual veio a ser adotada pelo Dicionário Terminológico, 2008 (DT). A partir desta teoria, identificam-se duas grandes estratégias de localização das situações no eixo do tempo: (i) Localização temporal das situações, relativamente a um ponto de referência ou perspectiva temporal; (ii) localização temporal, envolvendo relações de ordem cronológica, em anterioridade, simultaneidade/sobreposição ou posterioridade, face ao tempo de referência ou perspectiva, déítico ou anafórico.

Na análise dos dados, foi fundamental o conceito de deixis fictiva, definido na proposta teórica de I. Fonseca (1992). Segundo esta proposta, que se retoma no Capítulo 2, da Parte II, o tempo da narração é um tempo ficticiamente deslocado da enunciação para o enunciado e perspectivado como transposição de uma rede de referenciação déítica. Enquanto construções fictivas, os textos envolvem uma ancoragem no contexto de produção – o *agora* da enunciação –, que se processa no plano do discurso, e simultaneamente uma desancoragem desse contexto, que se processa no plano da narrativa – *agora* / *então*. A desancoragem fictiva está na origem do conceito de tempo ramificado e de deixis fictiva. Para a autora, a deixis fictiva caracteriza tanto a transposição do marco de referência temporal déítico – *agora* – quanto a transposição do marco de referência temporal anafórico – *então* – que designa de deixis temporal fictiva. Em ambos os casos, trata-se de uma “reprodução mimética das relações que se estabelecem à volta do marco de referência” enunciativo – *agora* – ou transposto – *então* – que opera na referenciação de mundos possíveis (Fonseca, 1992: 139-141).

¹³⁷ Segundo Weinrich (1973:263), o sistema verbal dispõe de tempos verbais que, em associação com as pessoas verbais e ainda com palavras e expressões da classe dos advérbios que mantêm relações estruturais com os tempos verbais, opera na forma de combinatórias temporais, mais marcadamente inscritas no plano do discurso, ou mais marcadamente inscritas no plano da narrativa.

2.1.1 Sequências temporais no texto narrativo do exercício

O texto narrativo do exercício apresentado no Quadro IV.2.1, onde se conta a breve história do dromedário, foi segmentado em catorze sequências temporais que orientam a progressão temática e sequencial da história. As sequências encontram-se listadas no Quadro IV.2.2, com a identificação das suas combinatórias temporais – combinatórias simples (CS) e combinatórias compostas (CC). Em cada combinação temporal, indica-se a classe aspetual do verbo principal que integra o predicado, [-STAT], predicado de evento, [+STAT], predicado de estado, bem como o tempo verbal. Nas combinatórias compostas, identifica-se ainda a categoria do LT, anafórico ou polivalente, que se combina com o tempo verbal. Como foi referido no Capítulo 1 da Parte II, na configuração das combinatórias temporais utilizadas na construção dos instrumentos de análise dos *corpora* de textos dos alunos, a predicação constituiu a unidade nuclear de análise.

A segmentação do texto em sequências temporais seguiu o critério de domínio temporal único em cada sequência. São exemplo de aplicação deste critério, tanto a frase complexa que constitui a ST2, cuja localização temporal da subordinada completiva, “que ia ouvir uma conferência”, está na dependência do tempo da frase matriz, “No dia anterior tinha dito aos amigos”, quanto a frase complexa que corresponde à ST3, cuja interpretação mais relevante permite atribuir ao LT “nessa noite” escopo sobre a situação descrita pelo predicado de estado [+STAT] da oração subordinante, “estava tão entusiasmado”, e sobre a situação descrita na oração subordinada consecutiva, “que nem dormiu”, pelo predicado de evento [-STAT].

Na identificação dos tempos verbais do Quadro IV.2.2 são utilizadas as seguintes abreviaturas¹³⁸:

Presente do indicativo	PRS
Pretérito perfeito do indicativo	PRET
Pretérito imperfeito do indicativo	IMPF
Pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo	MQP2
Presente do conjuntivo	PRS CONJ

¹³⁸ Cf. Lista completa de abreviaturas.

Quadro IV.2.2- Sequências temporais no texto narrativo do exercício

Fonte: Exercício “Tem a palavra o dromedário”

ST	Plano do discurso	Plano da narrativa	Combinatórias temporais e classes de predicado
1		Naquela tarde, o jovem dromedário estava muito mal disposto.	CC [+STAT] ¹ LT anafórico + IMPF
2		No dia anterior tinha dito aos amigos que ia ouvir uma conferência	CC [-STAT] LT anafórico+ MQP2
3		E estava tão entusiasmado, que nessa noite nem dormiu.	CS [+STAT] \supset CC [-STAT] ² IMPF + LT anafórico; PRET
4		Mas afinal a conferência tinha sido uma desilusão	CS [+STAT] MQP2
5	Imagem		CS [-STAT] PRS CONJ ³
6		que durante duas horas, o conferencista tinha repetido	CC [-STAT] Adv. duração + MQP2
7	que não se deve confundir um dromedário com um camelo, porque o camelo tem duas bossas e o dromedário só tem uma.		CS [+STAT] \supset (CS[+STAT], CS[+STAT]) PRS (PRS; PRS) ⁴
8		O jovem dromedário estava cheio de calor	CS [+STAT] IMPF
9		e não aguentou mais.	CS, [- STAT] PRET
10		Levantou-se	CS [- STAT] PRET
11		e mordeu o conferencista	CS[- STAT] PRET
12		Então o conferencista e todos os que estavam na sala desataram a gritar	CC [+ STAT] \supset CS [- STAT] LT anafórico+IMPF; PRET ⁵
13		e chamaram-lhe “Porcaria de camelo!”	CS PRET
14		Mas era mentira porque ele era um dromedário impecável.	CS [+STAT], CS [+STAT] IMPF; IMPF

¹ Combinatória temporal composta com predicado de estado.² Combinatória temporal simples com predicado de estado e combinatória temporal composta com predicado de evento. A situação [+STAT] contém a situação [-STAT].³ A abreviatura identifica o tempo verbal que ocorre na frase e que foi utilizado com valor imperativo.⁴ As situações descritas na oração completiva estão no mesmo domínio temporal da situação descrita na oração subordinante, da ST5, na esfera do Presente.⁵ A abreviatura identifica apenas o tempo verbal do auxiliar aspetual.

As sequências temporais do texto do exercício são observáveis no plano do discurso e no plano da narrativa.

A passagem de uma sequência temporal a outra corresponde, em muitos casos, a uma transição temporal simples ou composta, de acordo com a segmentação que resulta da opção teórica

proposta por Weinrich (1973). Nessa opção, a transição temporal concretiza-se numa mudança de combinatória temporal, envolvendo ou não mudança de tempo verbal¹³⁹.

Na organização sintática das frases que compõem a história do dromedário, as combinatórias temporais 10 e 11 configuram uma transição temporal simples, cujos valores de localização temporal são expressos pelo tempo verbal, o pretérito perfeito, pelos valores aspetuais dos dois predicados de evento, [-STAT], “aguentou” e “levantou-se”, e pela ordem relativa entre as duas orações coordenadas copulativas.

A narrativa está marcada pelo estilo oralizante que pode ser associado aos contos da tradição oral ou às histórias de encantar. Na tradução do texto original de Jacques Prévert, a história inicia-se por “Era uma vez um jovem dromedário que não estava muito bem disposto” que nos coloca, de imediato, no mundo lúdico do “faz de conta”.

Na adaptação resumida do texto utilizada na construção do exercício, manteve-se o PPT [PASS], na coordenada enunciativa de tempo que dá início à narrativa, mas o intervalo que funciona como referência temporal de toda a história, “naquela tarde”, apresenta fronteiras delimitadas, contrariamente ao que acontece com o LT indefinido “Era uma vez”, que ocorre na história original. Continuamos num mundo alternativo ao real, narrado numa instanciação discursiva que tem como tempo de referência um *então*. Contudo, não é a opção “era uma vez” a escolhida para a construção do exercício apresentado aos alunos, mas aquela em que *então*¹⁴⁰ refere um intervalo com fronteiras definidas localizado num subsetor do passado do eixo do tempo.

Deste modo, a situação descrita [+STAT] que dá início à história localiza-se no tempo unidimensional de um dia de 24 horas, relativamente ao qual são definidas as outras referências temporais da narrativa. Assume-se, no conhecimento prévio dos alunos, que as noções temporais envolvendo os conceitos de sequência, duração e localização, relativamente às unidades de medida do tempo – dia e hora – consideradas relevantes para a compreensão da história, estão estabilizadas no nível de desenvolvimento cognitivo em que se encontram, no 6.º ano do Ensino Básico, com a média de idades compreendida entre os 11 e os 12 anos.

¹³⁹ As transições a seguir, apresentadas por Weinrich (1973:111), ocorrem num excerto de *La femme adultère*, de Camus. Apenas na 3.ª transição, *avançait*→*regarda* se verifica alteração do tempo verbal:

“Dans la lumière le véhicule roulait, tanguait, avançait à peine, Janine regarda le mari.»

¹⁴⁰ Em *O gato malhado e a andorinha Sinhá*, de Jorge Amado, o narrador dá início à história, referindo com *então* um intervalo de tempo sem fronteiras delimitadas. Trata-se do LT indefinido *então*, sinónimo de “Era uma vez” e de “antigamente” e “muito antigamente”, no qual aconteceu a história de amor que vai ser contada. “Era uma vez antigamente, mas muito antigamente, nas profundas do passado (...) Aconteceu naquele então uma história de amor”.

O LT anafórico “naquela tarde” fornece o PTT de partida da narrativa, relativamente ao qual devem ser referenciados os outros intervalos de tempo em que se localizam os estados e eventos descritos nas sequências temporais que configuram toda a história.

2.1.2 Estratégias de localização temporal das situações nas sequências temporais do texto de partida

A especificação das estratégias de localização temporal das situações nas sequências temporais (ST) segue as opções teóricas anteriormente definidas nos capítulos 1 e 2, da Parte II. Explicitam-se as relações do tempo verbal com o tempo adverbial, face ao PPT definido na entrada do texto e face ao tempo de referência estabelecido na linearidade do texto. Nos casos em que o tempo de referência da situação é o PPT adotado na entrada da narrativa ou o tempo da enunciação – PPT [PRES] – é indicada a relação de anterioridade [ant], sobreposição [sobr] ou posterioridade [post], em relação a esse PPT.

ST 1	<u>Naquela tarde</u> , o jovem dromedário <u>estava</u> muito mal disposto.	PPT [PASS] sobr, PASS
------	---	--------------------------

A ST 1 dá início à narrativa em 3.^a pessoa com o verbo estativo no imperfeito. O LT “naquela tarde” refere um PPT na esfera do Passado [PASS]¹⁴¹, *então*, onde se localiza a situação descrita “estava muito mal disposto”. O predicado [+STAT] no IMPF localiza a situação descrita em sobreposição ao PPT, [sobr, PASS]. A combinatória temporal, tempo verbal com tempo adverbial, define as coordenadas enunciativas de tempo e pessoa, relativamente às quais são referenciadas as situações descritas nas sequências temporais seguintes.

No plano do discurso, a coordenada enunciativa de tempo não é coincidente com o *agora* da enunciação. O plano da narrativa domina o plano do discurso e este PPT fornece o domínio de referência temporal que pode ser definido, segundo I. Fonseca (1992), como deixis temporal fictiva: no modo de enunciação escolhido, o enunciado está indiretamente ancorado na situação de enunciação e “apresenta-se como fictivamente autónomo em relação ao contexto em que é produzido.” (Fonseca, 1992: 36). O imperfeito, com a propriedade de localizar as situações em sobreposição ao PPT, possibilita a reprodução mimética, num tempo anafórico, das situações localizadas relativamente ao *agora* da enunciação, com PPT [PRES].

ST 2	<u>No dia anteriortinha dito</u> aos amigos que ia ouvir uma conferência.	PPT [PASS] ant, PASS
------	---	-------------------------

¹⁴¹ Cf. Capítulo 1, Parte II.

Na localização da situação descrita em ST 2, recorre-se a anáfora temporal. Esta situação está indiretamente ancorada no PPT [PASS] definido na entrada do texto. Os valores temporo-aspetuais do LT “naquela tarde”, em associação com a situação aspetual estativa expressa pelo IMPF, “estava muito mal disposto”, da ST 1, fornecem o domínio de referência temporal da ST 2. A situação descrita localiza-se num tempo anafórico, “no dia anterior”, cujo antecedente é “naquela tarde”.

ST 3	E <u>estava</u> tão entusiasmado, que <u>nessa noite</u> nem <u>dormiu</u>	PPT [PASS]
------	--	------------

As situações descritas na ST 3 estão na dependência temporal de ST 2, sendo o ponto de referência estabelecido na própria linearidade do texto. Nesta sequência, as situações “estava entusiasmado” e “nem dormiu” localizam-se no mesmo intervalo do eixo do tempo, “nessa noite”, um LT anafórico, cujo antecedente é “no dia anterior”. Como foi dito acima, na interpretação mais relevante da frase complexa que corresponde a ST3, o LT “nessa noite” tem escopo sobre a situação descrita pelo predicado de estado [+STAT] da oração subordinante, “estava tão entusiasmado”, e sobre a situação descrita pelo predicado de evento [-STAT], da oração subordinada consecutiva, “que nem dormiu”. A situação [+STAT] contém a situação [-STAT] e ambas as situações se localizam no mesmo intervalo de tempo, em sobreposição ao tempo de referência.

ST 4	Mas afinal a conferência <u>tinha sido</u> uma desilusão.	PPT [PASS] ant, PASS
------	---	-------------------------

A ST 4 retoma o domínio de referência temporal de ST 1 e estabelece assim uma relação de dependência indireta do PPT definido na entrada do texto. O pretérito mais-que-perfeitocomposto localiza a situação descrita, “tinha sido uma desilusão”, num tempo anafórico que tem como antecedente o LT “naquela tarde”, da ST1, em associação com o tempo de referência das sequências seguintes. A situação “tinha sido uma desilusão” localiza-se em anterioridade em relação ao PPT, [ant, PASS], definido na entrada do texto. Na progressão temática da história, é o momento escolhido pelo narrador para apresentar a causa do estado de ‘má disposição’ em que o dromedário se encontra “naquela tarde”. Posicionado ainda no plano da narrativa, nesta sequência temporal prepara já o alocutário para a sua entrada emergente: a situação descrita na frase adversativa, que constitui a ST 4 e justifica já a frustração do dromedário, sai reforçada com o conector “afinal”, a induzir a interpretação de contraste conclusivo e a mesclar de forma híbrida o relato de discurso.

ST 5	<u>Imaginem</u>	PPT [PRES]sobr, PRES
------	-----------------	----------------------

O PPT da situação descrita na ST 5 é da esfera do Presente. No modo de enunciação introduzido, o enunciado está diretamente ancorado na situação de enunciação, de referenciação deíctica, e a situação descrita localiza-se em sobreposição ao PPT [PRES]. O narrador intervém na 1.^a pessoa, no plano do discurso e, na interação direta com o narratário, utiliza o presente do conjuntivo de valor imperativo, assumindo a sua autoridade de único locutor que pode dar voz à informação completa sobre o que tornou a conferência uma desilusão e foi a causa da má disposição do dromedário.

ST 6	(...) que <u>durante duas horas</u> , o conferencista <u>tinha repetido</u> ...	PPT [PASS]	
------	---	------------	--

Com a ST 6 retoma-se o curso da narração da ST4, com o ponto de referência na esfera do Passado, estabelecido na própria linearidade do texto. A oração subordinada completiva constitui o objeto do verbo “imaginar”. O LT “durante duas horas”, em associação com a situação aspetual iterativa expressa pelo pretérito mais-que-perfeito composto “tinha repetido”, tem o seu ponto de ancoragem temporal anafórica no antecedente “tinha sido uma desilusão”, da ST 4.

ST 7	(...) que não se deve confundir um dromedário com um camelo, porque o camelo tem duas bossas e o dromedário só tem uma.	PPT [PRES] sobr, PRES	
------	--	--------------------------	--

Na ST 7, a oração completiva que constitui a situação apresentada por “repetir” retoma a esfera do Presente da ST 5. O narrador conclui, no plano do discurso, com PPT [PRES], a frase que é complemento direto do verbo “imaginar”. Opta pelo presente do indicativo, facultando-nos a leitura de espécie, atemporal, que se encontra disponível nas frases genéricas, tal como se explica em A. Lopes (1993). O objeto de “imaginar” é uma afirmação no presente do indicativo que tem leitura existencial, no plano do discurso e no da narrativa. É uma proposição com valor de verdade no mundo de referenciação temporal fictiva, em que nos encontramos, e também fora dele.

ST 8	O jovem dromedário <u>estava cheio de calor</u>	PPT [PASS] sobr, PASS	
a	e não <u>aguentou</u> mais.		
ST 11	<u>Levantou-se</u> e <u>mordeu</u> o conferencista.		

As ST 8 a 11 retomam a narração com o PPT [PASS], da ST 6. A combinatória temporal “durante duas horas tinha repetido” é o domínio de referência temporal anafórica do predicado [+STAT], no imperfeito, “estava cheio de calor”, e dos eventos expressos pelo pretérito perfeito, na sequência dos enunciados que se seguem: “não aguentou mais. Levantou-se e

mordeu o conferencista”. Como foi anteriormente referido, as ST 9 a 11 configuram transições temporais simples, sem alteração do tempo verbal, sendo os valores de localização temporal expressos pelo aspeto lexical dos predicados e pela ordem relativa das orações coordenadas copulativas onde se integram. A relação temporal anafórica entre as situações descritas é estabelecida na própria linearidade do texto.

Numa leitura igualmente relevante, poderemos considerar que os quatro predicados estão sob o escopo de um domínio temporal único fornecido pela situação [+STAT], no imperfeito, descrita no primeiro deles, um estado faseável, tal como é considerado em Oliveira (2003). De acordo com essa leitura, o predicado “estava cheio de calor” localiza-se em sobreposição ao PPT [PASS] e as situações descritas pelos três eventos “não aguentou”, “levantou-se”, “mordeu”, estão contidas na situação descrita por este predicado.

ST 12	<u>Então</u> o conferencista e todos os que estavam na sala <u>desataram a gritar</u>	PPT [PASS] sobr, PASS
-------	---	--------------------------

A ST 12 está na dependência do tempo de referência estabelecido na linearidade do texto. A expressão adverbial de tempo “Então” tem o seu ponto de ancoragem temporal na situação anterior, “mordeu o conferencista”, da ST 11, e localiza as situações descritas pelo predicado de estado “estavam na sala” e pelo predicado de evento “desataram a gritar”.

ST 13	E <u>chamaram-lhe</u> “Porcaria de camelo!”	PPT [PASS]
-------	---	------------

Na ST 13, repete-se a estratégia de localização temporal já utilizada nas sequências temporais 9, 10 e 11; os valores temporais são expressos pelo aspeto lexical do verbo de evento “chamar” e pela ordem relativa das orações copulativas. A relação temporal anafórica entre as situações descritas continua a ser estabelecida na própria linearidade do texto.

ST 14	Mas <u>era mentira</u> , porque ele <u>era um dromedário</u> impecável.	PPT [PASS] sobr, PASS
-------	---	--------------------------

As situações estativas [+STAT] expressas pelo imperfeito “**era** mentira” e “**era** um dromedário impecável” têm o seu ponto de ancoragem temporal na situação anterior, “chamaram-lhe “Porcaria de camelo!”, na ST 13. Explicitam a conclusão da narrativa, e retomam o domínio de referência temporal que abre o texto.

O predicado “era um dromedário impecável” tem as características de predicado de indivíduo, tal como se encontra definido em Oliveira (2003: 524 e segs.). No predicado de indivíduo, que se constrói com o verbo *ser*, os estados são atribuídos de forma permanente a um indivíduo,

“ser um dromedário”, ou a uma situação, “ser mentira”. Nestes predicados, a aplicação da propriedade pode estender-se por toda a existência, por contraste com os predicados que se constroem com o verbo “estar”, como acontece com os predicados [+STAT] das sequências temporais 1, 3, 8 e 12 que veiculam propriedades temporárias, aplicadas a fases de indivíduos. Esta característica leva a que sejam identificados como predicados de fase (*idem*). Os dois predicados com *ser* + imperfeito, “era mentira” e “era um dromedário impecável” estão assim localizados no mesmo intervalo, sem fronteiras delimitadas e em sobreposição ao PPT [PASS]. Conclui-se a história pela voz do narrador, com a explicação final da má disposição do dromedário que justificou toda a narração. No mundo real, o predicado de indivíduo associado ao imperfeito, sem o apoio do contexto, induz a inferência de não existência do indivíduo ou da situação “A Ana era uma pessoa alegre” (*ibidem*). Na história do dromedário, a associação do imperfeito aos predicados de situação e de indivíduo na última sequência temporal da narrativa, recoloca-nos no intervalo de tempo do mundo narrado, na deixis temporal fictiva, identificado pelo LT “naquela tarde”, onde teve início a breve história do dromedário.

2.1.3 Padrão de respostas esperadas no texto de chegada

As quatro soluções fornecidas no exercício, marcadas a cinzento na coluna B do Quadro IV.2.1 e nas ST 1, 2, 4 e 10 do Quadro IV.2.3, procuraram induzir as escolhas dos alunos na completção do texto, apoiando e, desse modo, determinando as respostas esperadas.

Nas duas primeiras soluções avançadas – “Esta tarde estou muito mal disposto.” “Ontem...” – especificam-se as novas coordenadas de enunciação do texto que envolvem diretamente as ST 1 e 2. Na transformação da narrativa em 3.^a pessoa para narrativa em 1.^a pessoa, os alunos devem operar, na ST 2, a primeira reformulação do tempo verbal. Prevê-se que completem a frase com o pretérito perfeito do indicativo – temporalmente concordante com o tempo adverbial fornecido, o LT “ontem”, de referência deíctica. Em seguida, as situações descritas na ST 3 estão na dependência temporal de ST 2. Na realização do exercício, os alunos devem operar, na ST 3, a reformulação das pessoas verbais das formas “estava” e “dormiu” e substituir o LT de referência anafórica “nessa noite” pelo correspondente LT de referência deíctica “(n)esta noite/ (n)a noite passada”. Prevê-se que completem o texto da sequência, respeitando a concordância temporal exigida pelas combinatórias temporais deícticas já fornecidas nas ST 1 e 2.

As terceira e quarta soluções fornecidas, “Mas afinal a conferência foi uma desilusão.” e “Levantei-me...” apresentam reformulações do tempo verbal e da pessoa verbal que fornecem indicações sobre a referência temporal que deve ser encontrada na linearidade do texto, para se

concretizaram as restantes reformulações das ST 4 a 13. Isoladamente, estas frases induzem uma leitura de duplo acesso (Oliveira, 2003), as situações podem ser localizadas em relação ao tempo da enunciação, com o PPT [PRES], ou a uma referência temporal anafórica, anteriormente fornecida no texto. A leitura de duplo acesso relaciona-se diretamente com duas das propriedades dos tempos verbais identificadas por Kamp & Reyle (1993: 497), a *indexicalidade* e o aspeto *anafórico* de alguns tempos verbais, nomeadamente o PRET, que concorrem para a explicação do carácter relacional da categoria gramatical Tempo¹⁴². No processo de transformação da referenciação anafórica da narrativa em referenciação déítica, a escolha por uma leitura ou por outra não tem interferência na escolha dos tempos verbais das sequências temporais em reformulação.

Para a reformulação da ST 14 do texto não foi fornecido qualquer apoio, dado o propósito de observar, por um lado, o entendimento do conceito de fecho ou conclusão da história do dromedário, na sequência narrativa, que induz a retoma das coordenadas enunciativas definidas na entrada do texto, por outro lado o domínio das noções temporais que estão associadas ao conceito de predicado de indivíduo e de fase de indivíduo, diretamente relacionadas com a expressão linguística do tempo genérico.

O exercício “Tem a palavra o dromedário”, apresentado no Quadro IV.2.1, cujas versões, com PPT [PASS] e PPT [PRES], na coordenada enunciativa de tempo adotada na entrada do texto, se apresentam no Quadro IV.2.3, incidiu sobre desempenhos dos alunos que vieram a ser avaliados, em maio de 2008, na 2.^a parte da prova de aferição de 6.º ano, de Língua Portuguesa, destinada à Expressão escrita. Retoma-se o enunciado da instrução para produção do texto de escrita compositiva dessa prova de aferição do GAVE, já anteriormente apresentado no Capítulo 1, da Parte II:

«Conta uma aventura, real ou imaginária, em que tu e o teu animal de estimação sejam os protagonistas, isto é, as personagens principais.¹⁴³»

¹⁴² Cf. Capítulo 1, Parte II, onde foram referidas as três propriedades dos tempos verbais identificadas por Kamp & Reyle (1993).

¹⁴³ Cf. ANEXO B - Prova de Aferição de Língua Portuguesa, 2.º ciclo, 2008. A prova pode ser consultada no sítio do GAVE: <http://bi.gave.min-edu.pt/exames/exames/provas/260/?listProvas>, (consultado em 07-08-2013).

Quadro IV.2.3 - Transformação de narrativa em 3.^a pessoa, com PPT [PASS], em narrativa em 1.^a pessoa, com PPT [PRES]

Fonte: Exercício “Tem a palavra o dromedário”

ST 1	<u>Naquela tarde</u> , o jovem dromedário <u>estava</u> muito mal disposto.	PPT [PASS] sobr, PASS
	<u>Esta tarde estou</u> muito mal disposto.	PPT [PRES] sobr, PRES
ST 2	<u>No dia anterior tinha dito</u> aos amigos que ia ouvir uma conferência.	PPT [PASS] ant, PASS
	<u>Ontem disse</u> aos meus amigos que ia ouvir uma conferência	PPT [PRES] ant, PRES
ST 3	E <u>estava</u> tão entusiasmado, que <u>nessa noite</u> nem <u>dormiu</u> .	PPT [PASS]
	E <u>estava</u> tão entusiasmado que (n) <u>esta noite</u> /(n) <u>a noite passada/à noite</u> nem <u>dormi</u> .	PPT [PRES]
ST 4	Mas afinal a conferência <u>tinha sido</u> uma desilusão.	PPT [PASS] ant, PASS
	Mas afinal a conferência <u>foi</u> uma desilusão.	PPT [PRES] ant, PRES
ST 5	<u>Imaginem</u>	PPT [PRES] sobr, PRES
	<i>idem</i>	<i>idem</i>
ST 6	(...) que <u>durante duas horas</u> , o conferencista <u>tinha repetido</u> ...	PPT [PASS]
	(...) que <u>durante duas horas</u> , o conferencista <u>repetiu</u>	PPT [PRES]
ST 7	(...) que não se <u>deve</u> confundir um dromedário com um camelo, porque o camelo <u>tem</u> duas bossas e o dromedário só <u>tem</u> uma.	PPT [PRES] sobr, PRES
	<i>idem</i>	<i>idem</i>
ST 8 a ST 11	<u>O jovem dromedário estava</u> cheio de calor e não <u>aguentou</u> mais. <u>Levantou-se</u> e <u>mordeu</u> o conferencista.	PPT [PASS]
	<u>Eu estava</u> cheio de calor e não <u>aguardei</u> mais. <u>Levantei-me</u> e <u>mordi</u> o conferencista.	<i>idem</i>
ST 12	<u>Então</u> o conferencista e todos os que estavam na sala <u>desataram a gritar</u>	PPT [PASS]
	<i>idem</i>	<i>idem</i>
ST 13	e <u>chamaram-lhe</u> “Porcaria de camelo!”	PPT [PASS]
	e <u>chamaram-me</u> “Porcaria de camelo!”	<i>idem</i>
ST 14	Mas <u>era</u> mentira, porque ele <u>era um dromedário</u> impecável.	PPT [PASS] sobr, PASS
	Mas <u>é</u> mentira, porque eu <u>sou</u> um dromedário impecável.	PPT [PRES] sobr, PRES

Tendo como horizonte de avaliação, no final do ano letivo de 2008, a produção de um texto de escrita compositiva, na 2.^a parte da prova de aferição de Língua Portuguesa, o exercício de transformação de narrativa em 3.^a pessoa, com PPT [PASS], para narrativa em 1.^a pessoa, com PPT [PRES], envolveu seis categorias de reformulações do texto, listadas no Quadro IV.2.4, que reúnem as respostas esperadas apresentadas no Quadro IV.2.3.

Quadro IV.2.4 - Distribuição das reformulações do texto nas sequências temporais

Fonte: Exercício “Tem a palavra o dromedário”

Categorias	Sequências temporais	
1. Pessoa verbal	ST 3: dormiu ST 8: (ele) estava ST 9: aguentou ST 11: mordeu	dormi (eu) estava aguentei mordi
2. Pessoa gramatical do sujeito sintático	ST 8: O jovem dromedário	Eu
3. Pessoa gramatical do complemento indireto	ST 13: chamaram-lhe	chamaram-me
4. Tempo verbal	ST 6: tinha repetido ST 14: Era	Repetiu É
5. Tempo verbal e pessoa verbal	ST 2: (Ele) tinha dito ST 14: (ele) era	(Eu) disse (eu) sou
6. Expressão adverbial de tempo (LT)	ST 3: nessa noite	(n)esta noite/(n)a noite passada

2.2 As respostas dos alunos

Na realização do exercício apresentado no Quadro IV.2.1, que respostas deram os alunos às instruções fornecidas?

Na análise das respostas, consideraram-se três níveis de reformulação das sequências temporais do texto do exercício. No nível 1, reuniram-se as reformulações que respeitam as construções sintáticas do texto de partida e correspondem às respostas esperadas apresentadas no Quadro IV.2.3. No nível 2, consideraram-se as reformulações menos vigiadas, as quais, embora não respeitem as construções frásicas fornecidas no texto de partida, foram aceites por não terem efeitos na coesão e na coerência do texto reformulado. O nível 0 contemplou as reformulações não controladas que não respeitam as respostas esperadas e têm efeitos na coesão e coerência textuais.

O Quadro IV.2.5 exemplifica reformulações consideradas menos vigiadas e o Quadro IV.2.6 casos de reformulações não controladas com efeitos na coesão e coerência textuais.

Quadro IV.2.5 - Reformulações menos vigiadas sem efeitos na coesão e coerência textuaisFonte: *Corpus A*

- Ontem fui dizer aos meus amigos que ia ouvir uma conferência.[MT_23_TIC]
- Eu estava tão entusiasmado, que nem consegui dormir. [FA_13_TIC]
- Então o conferencista e todos os que estavam na sala desataram a gritar e a chamar-me. [QC_05_TIC]
- Estive durante duas horas a ouvir o conferencista repetindo que não se deve confundir um dromedário com um camelo. [QC_25_TIC]

Quadro IV.2.6 – Reformulações não controladas com efeitos na coesão e coerência textuaisFonte: *Corpus A*

- Disse aos meus amigos que vou ouvir uma conferência. Estou tão entusiasmado, que nesta noite nem durmo. Mas afinal a conferência foi uma desilusão. [QC_28_TIC]
- Estou tão entusiasmado que nesta noite nem dormi. Mas afinal a conferência foi uma desilusão [MT_03_TIC]
- A conferência foi uma desilusão. Imaginava que durante horas o conferencista ia repetindo que não se devia confundir um dromedário com um camelo. [QC_02_TIC]
- Desataram a gritar e chamaram-lhe "Porcaria de camelo!" É mentira porque sou o dromedário. [FA_10_TIC]

Os quadros IV.2.7 a IV.2.10 apresentam os resultados obtidos pelos 65 alunos, nas reformulações das seis categorias listadas no Quadro IV.2.4. Indica-se o número total de respostas adequadas, a respetiva percentagem, para cada item de uma categoria, e a percentagem total de respostas adequadas em cada categoria.

Quadro IV.2.7 – Reformulações da categoria 1Fonte: Exercício *Corpus A*

Turmas	Nº alunos por turma	Reformulações da pessoa verbal								
		nem dormiu > nem dormi	%	Estava cheio de calor > (Eu) estavacheio de calor	%	não aguentou > não aguentei	%	mordeu o conferencista > morde o conferencista	%	% total da categoria
QC	27	25	93%	18	67%	18	67%	26	96%	81%
MT	22	20	91%	11	50%	11	50%	20	91%	70%
FA	16	13	81%	10	63%	9	56%	16	100%	75%
Total	65	58	89%	39	60%	38	58%	62	95%	76%

As reformulações da pessoa verbal representam um total de 76% de respostas adequadas. A maioria dos alunos das três turmas respeitou as instruções do exercício, no que diz respeito à coordenada enunciativa de pessoa adotada inicialmente e, em diferentes sequências textuais, deu voz ao dromedário na 1.^a pessoa. Os alunos não têm particulares dificuldades em assumir-se no papel de narradores e protagonistas dos acontecimentos que narram. Os melhores desempenhos foram os da turma semiurbana, com 81% de respostas que correspondem ao cenário de respostas esperadas. O mais baixo desempenho foi registado na turma não urbana e diz respeito à reformulação das duas formas verbais “(ele/eu) estava cheio de calor” e “não aguentou/aguentei”, com 50% de respostas adequadas em cada uma delas. É de notar que todos os alunos da turma urbana reformularam adequadamente, na 1.^a pessoa, a forma verbal do predicado “mordeu o conferencista”.

Quadro IV.2.8 – Reformulações das categorias 2 e 3Fonte: *Corpus A*

Turmas	Nº alunos por turma	Reformulação da pessoa gramatical do Sujeito sintático		Reformulação da pessoa gramatical do Complemento indireto	
		O jovem dromedário estava cheio de calor ➤ Eu estava cheio de calor	%	Chamaram-lhe ➤ Chamaram-me	%
QC	27	19	70%	18	67%
MT	22	12	55%	14	64%
FA	16	10	63%	10	63%
Total	65	41	63%	42	65%

No Quadro IV.2.8 encontram-se os resultados obtidos pelos alunos nas reformulações da pessoa gramatical do Sujeito sintático e do Complemento indireto. As dificuldades aumentam nas reformulações destas categorias gramaticais, representando os desempenhos esperados, 63% do total de respostas, relativamente ao sujeito sintático, e 65%, relativamente ao complemento indireto. Mantêm-se os níveis de desempenho da categoria anterior: a turma semiurbana apresenta os melhores resultados, respetivamente 70% e 67% de respostas adequadas; a turma não urbana regista os resultados mais baixos, respetivamente 55% e 64% de respostas dentro do padrão esperado.

Quadro IV.2.9 – Reformulações da categoria 4Fonte: *Corpus A*

Turmas	Nº alunos por turma	Reformulações do tempo verbal				
		O conferencista tinha repetido ➤ O conferencista repetiu	%	era mentira ➤ é mentira	%	% total da categoria
QC	27	9	33%	7	26%	30%
MT	22	1	5%	0	0%	2%
FA	16	0	0%	5	31%	16%
Total	65	10	15%	12	18%	17%

O Quadro IV.2.9 mostra os resultados dos alunos nas reformulações de dois tempos verbais do texto, um na ST 6, “tinha repetido”, o outro na ST 14, “era mentira”. A reformulação de tempos verbais foi a categoria onde se verificaram as maiores dificuldades nas três turmas. Apenas 17% dos desempenhos dos alunos constituem respostas adequadas, nesta categoria de reformulação. Apesar de patentear uma percentagem de baixo valor, 30%, mais uma vez a turma semiurbana registou os melhores desempenhos.

Os resultados mais baixos ocorreram na turma não urbana, onde nenhum dos alunos reformulou adequadamente a forma verbal do predicado “era mentira”, de modo a localizar a situação da última ST do texto na dependência de um PPT [PRES]. Igual dificuldade foi registada na turma urbana, relativamente à reformulação do pretérito mais-que-perfeito “tinha repetido” no pretérito perfeito. Nenhum dos alunos da turma operou adequadamente a transformação do mais-que-perfeito no pretérito perfeito.

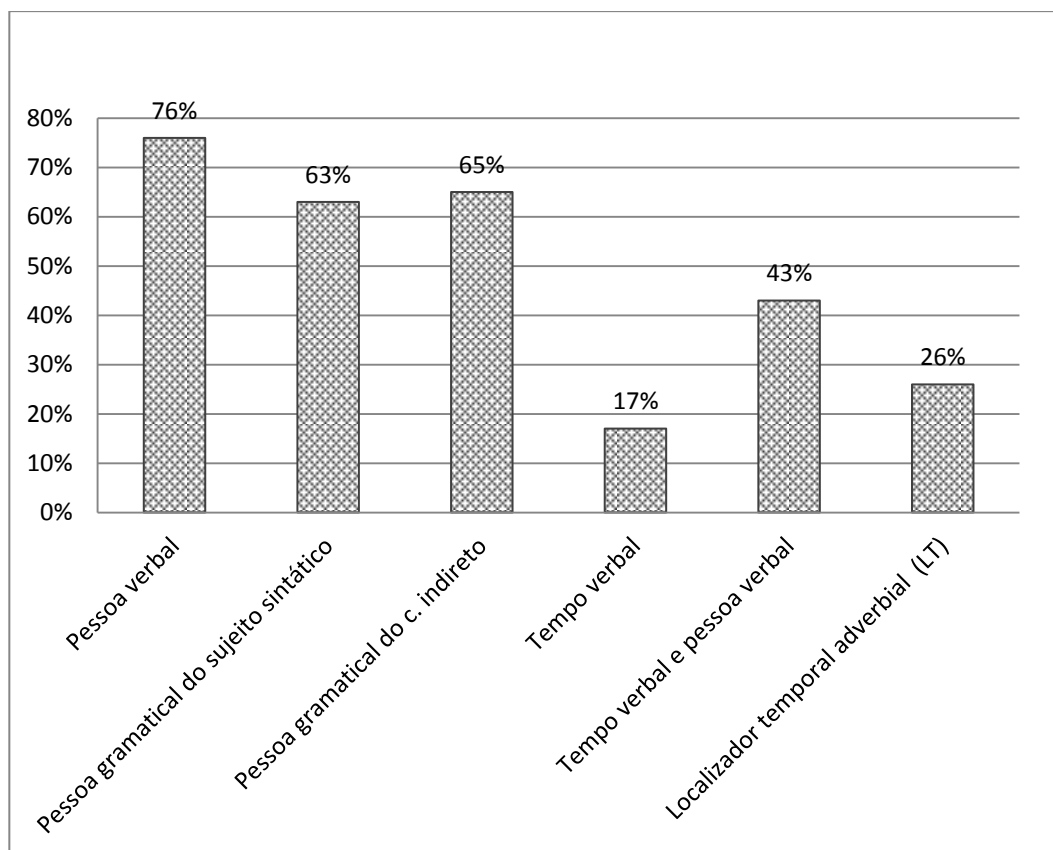
Quadro IV.2.10 – Reformulações das categorias 5 e 6

Fonte: *Corpus A*

Turmas	Nº alunos por turma	Reformulações da pessoa verbal e do tempo verbal					Reformulação do tempo adverbial	
		(ele) Tinha dito aos amigos ➤ (eu) disse aos amigos	%	era um dromedário ➤ sou um dromedário	%	% total da categoria	nessa noite nem dormiu > (n)esta noite/(n)a noite passada/ à noite/ nem dormi	%
QC	27	20	74%	14	52%	53%	9	33%
MT	22	10	45%	4	18%	23%	2	9%
FA	16	15	94%	10	63%	52%	6	38%
Total	65	45	69%	28	43%	56%	17	26%

Finalmente, o Quadro IV.2.10 apresenta os resultados das reformulações dos alunos, relativamente à pessoa verbal, em associação com o tempo verbal e relativamente ao tempo adverbial. Como se pode observar, o resultado médio das três turmas é de 56%, no que respeita a respostas adequadas, quanto à primeira reformulação. Mais uma vez se evidencia na turma não urbana o resultado mais baixo, com apenas 23% de respostas a concordarem com o cenário de resultados esperados. A reformulação do tempo adverbial foi a segunda categoria que registou a média de resultados mais baixos, com apenas 26% de respostas adequadas, logo a seguir aos resultados mais baixos apresentados na reformulação dos tempos verbais. Apenas na reformulação do tempo adverbial a turma semiurbana não apresentou a percentagem mais elevada de respostas adequadas, tendo a turma urbana ocupado essa posição, com 38% das suas respostas a concordarem com cenário de resultados esperados. A turma não urbana continuou a registar o nível mais baixo de desempenho.

O Quadro IV.2.11 exhibe os resultados percentuais dos alunos, em termos de respostas adequadas nas seis categorias observadas.

Quadro IV.2.11 - Percentagem de respostas adequadas nas seis categoriasFonte: *Corpus A***2.3 Dificuldades dos alunos na expressão do tempo deítico e anafórico**

A análise dos dados justifica as observações seguintes:

- (1) A categoria gramatical cuja reformulação evidencia menos problemas é a de pessoa verbal. Os alunos não tiveram particulares dificuldades em assumir-se no papel de narradores e protagonistas dos acontecimentos narrados, no que respeita a transformação da 3.^a pessoa em 1.^a pessoa, com alteração correta do morfema de pessoa nas formas verbais fornecidas: **dormiu > dormi; aguentou > aguentei; mordeu > mordi**. A percentagem média de respostas adequadas nas três turmas foi de 76% .
- (2) Quanto às reformulações da pessoa gramatical do sujeito sintático e do complemento indireto, **O jovem dromedário estava cheio de calor > Eu estava cheio de calor e chamaram-lhe > chamaram-me**, ainda que os desempenhos dos alunos das três turmas tivessem registado resultados mais baixos, relativamente à reformulação da pessoa verbal, mantiveram-se num nível considerado de desempenho médio, com uma percentagem de 63% de respostas adequadas, nas três turmas.
- (3) As dificuldades aumentaram, quando a reformulação envolveu as duas componentes da combinatória temporal, pessoa verbal e tempo verbal – (ele) **tinha dito** > (eu) **disse**; (ele)

era> (eu) **sou**. Nestas reformulações, a média das respostas adequadas nas três turmas não foi além dos 56%.

- (4) As reformulações que colocaram maiores dificuldades aos alunos envolveram o tempo verbal e o tempo adverbial, na transição de combinatórias temporais de referenciação anafórica para combinatórias temporais de referenciação deítica.

Os problemas incidiram, assim, na reformulação do pretérito mais-que-perfeito, que opera sempre com referência anafórica, em pretérito perfeito, que, na leitura de duplo acesso, pode operar com referência deítica ou anafórica, e na reformulação do imperfeito, que no texto opera com referência anafórica, em presente, de referência deítica: O conferencista **tinha repetido**> O conferencista **repetiu**; **era** mentira> **é** mentira. Estas reformulações registaram os resultados mais baixos em todas as turmas, sendo a média das respostas adequadas de 18%.

Quanto à transformação da expressão adverbial de tempo, o LT anafórico **nessa noite**, num operador de referência deítica, **(n)esta noite** / **(n)anoite passada**, a baixa média dos desempenhos nas três turmas, 26% de respostas adequadas, revela que os alunos tiveram muitas dificuldades em operar este tipo de transformação.

- (5) Os níveis de desempenho dos alunos, na concretização das transições temporais requeridas na ST 14, relevam de duas categorias de reformulações nas combinatórias temporais: na primeira combinatória, os alunos operam uma reformulação no tempo verbal – **era** mentira > **é** mentira – na segunda, devem operar duas reformulações, uma no tempo verbal e a outra na pessoa verbal – **ele era** > **eu sou**. Trata-se de respeitar, na última ST do texto, as coordenadas enunciativas definidas na sua entrada, a ST 1. Em termos de localização temporal das situações descritas nas duas ST, aos valores de presente episódico da situação descrita na introdução da narrativa, “Esta tarde estou muito mal disposto.”, com PPT [PRES], devem corresponder valores de presente genérico das situações descritas na conclusão, “é mentira, porque eu sou um dromedário impecável”, referenciadas ao mesmo PPT. Nas três turmas, a diferença entre as médias das respostas adequadas foi significativa: respetivamente, de 18%, em **era** mentira > **é** mentira, e de 43%, em **ele era** > **eu sou**. A resposta “mas **era** mentira porque **eu sou** um dromedário impecável” regista 6 ocorrências na turma urbana (38%), 5, na turma semiurbana (19%) e 4, na turma não urbana (18%). O desequilíbrio registado, na operação deste tipo de reversibilidade temporal, pode fazer pressupor que a afirmação de uma verdade existencial em 3.^a pessoa, desligada do *eu* da enunciação levanta mais problemas ao

processamento das operações de localização temporal, do que a afirmação de uma verdade existencial em 1.^a pessoa.

- (6) Os resultados das três turmas evidenciam alguns desequilíbrios no desempenho dos alunos. Os melhores desempenhos tiveram lugar na escola semiurbana e os mais baixos níveis de desempenho ocorreram na escola não urbana.

Os dados agora apresentados autorizam algumas interpretações dos resultados dos alunos, na realização do exercício de transformação da narrativa em 3.^a pessoa na narrativa em 1.^a pessoa.

- Enquanto enunciadores do discurso e face às coordenadas de enunciação definidas na entrada do texto, os alunos oscilam entre EU/ELE, AGORA/ENTÃO. Nesse sentido, evidenciam dificuldades em proceder a reformulações do plano da referência temporal anafórica para o plano da referência temporal déctica, concretizadas em transições temporais simples, envolvendo alteração da pessoa verbal e do tempo verbal numa mesma combinatória ou apenas alteração do tempo verbal. As dificuldades aumentam significativamente, quando, na transição temporal se opera apenas a alteração do tempo verbal na combinatória temporal.
- No papel de narradores em 1.^a pessoa, revelam grande instabilidade no recurso à expressão adverbial de tempo, **(n) esta noite / (n)a noite passada**, o LT déctico que opera, no plano do discurso, a mudançada referência temporal anafórica para a referência temporal déctica.
- A maioria dos alunos revela dificuldades na capacidade de operar com a reversibilidade temporal, face ao PPT definido na entrada do texto e face ao tempo de referência estabelecido na linearidade do texto.
- É notória a dificuldade em proceder a operações de reversibilidade temporal, quando estão envolvidas afirmações que relevam de uma verdade existencial. Essa dificuldade aumenta, quando a afirmação de verdade existencial é concretizada na 3.^a pessoa, desligada, portanto, do *eu* da enunciação.
- As dificuldades evidenciadas nos desempenhos dos alunos têm efeitos na concretização das operações de transformação da narrativa em 3.^a pessoa para a narrativa em 1.^a pessoa e, conseqüentemente, na coesão e na coerência do texto final produzido.
- Esta zona de fragilidades nas respostas dos alunos requer uma intervenção minuciosamente pensada, para se treinarem microcompetências que depois se juntem e resultem num melhor desempenho.

Capítulo 3 - *Corpus* B: Concordância temporal em textos narrativos produzidos na prova de aferição de Língua Portuguesa de 6.º ano de 2008

«Quem pronuncia uma forma verbal escolhe essa forma no meio de cerca de duzentas. Afirmar uma coisa entre duzentas coisas diferentes possíveis é dizer muito mais, dar uma informação muito mais precisa, do que quando apenas se escolhe entre duas, quatro, doze ou vinte e quatro formas. O verbo é a palavra mais informativa e mais útil da língua portuguesa.»

Óscar Lopes, *Gramática Simbólica do Português*

Neste capítulo, proponho-me comparar a evolução dos alunos do grupo experimental, entre novembro de 2007, aquando da realização do exercício “Tem a palavra o dromedário”, cujas respostas constituem o *Corpus A*, e 16 de maio de 2008, data de realização da prova de aferição de 6.º ano de Língua Portuguesa, cujos textos da tipologia narrativa produzidos na sua 2.ª parte constituem o *Corpus B*. A comparação diz respeito a alguns aspetos específicos da expressão do tempo deítico e anafórico na localização temporal de situações. Paralelamente, procuro comparar os resultados dos alunos do grupo experimental e dos alunos do grupo de controlo, relativamente aos mesmos aspetos.

Tendo em conta a abordagem do *Corpus A*, realizada no Capítulo 2, ao analisar os 145 textos do *Corpus B*, procurei encontrar indícios da evolução dos alunos do grupo TIC, relativamente às dificuldades mais relevantes detetadas nas respostas ao exercício de completção e reformulação de texto narrativo que constituem o *Corpus A*:

- (i) uso de combinatórias temporais com o pretérito mais-que-perfeito simples (PMQ1), e composto (PMQ2), um tempo verbal anafórico ancorado num tempo de referência fornecido na superfície textual e sempre indiretamente dependente de T_0 , o tempo da enunciação;
- (ii) uso de combinatórias temporais com recurso ao tempo adverbial, mais especificamente a localizadores temporais deíticos e anafóricos;
- (iii) operações de reversibilidade temporal diretamente ligadas ao processamento do cálculo de transições simples – tempos verbais –, transições compostas – tempos verbais e LT – e ao próprio processamento do cálculo dos valores temporais de LT próprios.

Simultaneamente, cotejei os resultados dos alunos do grupo experimental e dos alunos do grupo de controlo, relativamente aos mesmos aspetos.

As categorias de análise são coincidentes com as que foram escolhidas para a abordagem do *Corpus A*, designadamente as que envolvem a concordância temporal, um conceito já definido no Capítulo 2 da Parte IV, a partir do conceito de *consecutio temporum* ou contingência temporal dos tempos verbais, e que configura uma categoria operativa de análise das respostas dos alunos que se considera didaticamente produtiva. Parte-se do conceito de concordância de tempos verbais, que se alarga à concordância temporal entre o tempo verbal e o tempo adverbial, e tem-se em conta os efeitos da sua aplicação na coesão e na coerência dos textos produzidos pelos alunos.

O primeiro objetivo da abordagem do *Corpus B* centra-se assim, tal como aconteceu relativamente ao *Corpus A*, em questões de uso do português padrão na expressão linguística do tempo. Estas questões envolvem diretamente a concordância temporal, subsumida pela capacidade demonstrada pelos alunos para operar com combinatórias temporais e proceder a transições temporais simples e compostas, concretizadas na textualização de uma narrativa em 1.^a pessoa, envolvendo os dois planos de enunciação distintos, o plano do discurso e o plano da narrativa.

Nesse sentido, a análise do *Corpus B*, concretizada agora, alicerça-se nas duas grandes estratégias já anteriormente identificadas para localizar as situações no eixo do tempo – (i) localização temporal das situações, relativamente a um ponto de referência (TR) ou perspetiva temporal (PPT); (ii) localização temporal, envolvendo relações de ordem cronológica, em anterioridade, simultaneidade/sobreposição ou posterioridade, face ao tempo de referência ou perspetiva, deítico ou anafórico – incidindo sobre a segunda delas. Tal como referido no Capítulo 1, trata-se de uma opção metodológica de análise dos dados, em consequência da qual a seleção de combinatórias temporais nos textos tem em conta o PPT [PASS] ou [PRES] definido na sequência textual inicial de cada texto, mas foca-se na observação das transições temporais que se sucedem no texto e que são a expressão linguística de relações de anterioridade, simultaneidade/sobreposição ou posterioridade, em relação ao tempo de referência ou perspetiva. Considerei este corpo de relações temporais sob observação, como parte integrante de uma rede de referenciação deítica e anafórica, conceito fundamental na abordagem dos dados, tão exemplarmente desenvolvido por Irene Fonseca (1992).

A abordagem do *Corpus B* teve como segundo objetivo, na dependência direta do primeiro, detetar dificuldades na produção de um texto narrativo, conforme às instruções da prova de aferição de Língua Portuguesa de 6.º ano de 2008, tendo em conta os seguintes aspetos da categoria gramatical Tempo que foram objeto de observação no *Corpus A*:

- (i) seleção de combinatórias temporais adequadas ao texto da tipologia narrativa solicitado: combinatória simples – tempo verbal com pessoa verbal; combinatória composta – tempo verbal com tempo adverbial;
- (ii) capacidade de operar com combinatórias temporais para proceder a transições temporais, concretizadas na produção de uma narrativa em 1.^a pessoa, implicando necessárias mudanças de voz e de enunciador entre os dois planos enunciativos: discurso e narrativa.

- (iii) capacidade de operar com a reversibilidade temporal¹⁴⁴, na mudança das coordenadas enunciativas de pessoa e tempo, de referência anafórica para referência deíctica e de deíctica para anafórica.

Procedi a reformulações dos aspetos (ii) e (iii), a observar no *Corpus B*, determinadas pelas distinções entre os dois *corpora* e pelos critérios de classificação da 2.^a parte da prova de aferição de Língua Portuguesa de 2008. Enquanto o *Corpus A* é o resultado de um exercício de reformulação de um texto narrativo **concluído**, onde foi isolado um fragmento do aparelho formal da enunciação que contempla apenas as coordenadas enunciativas de pessoa e tempo, o *Corpus B* é o resultado de um exercício de conceção e escrita de um texto narrativo, com aplicação das regulamentares fases do processo de escrita do texto, planificação, textualização e revisão. Em (ii), observa-se agora não a reformulação de uma narrativa em 3.^a numa narrativa em 1.^a pessoa, mas a produção, de raiz, de uma narrativa em 1.^a pessoa, implicando a alteração de vozes, entre o plano do discurso e o plano da narrativa. Essa mudança de planos enunciativos acarreta consigo condicionalismos na referência de pessoa e tempo, impondo, como ficou já dito, operações de reversibilidade temporal, entre coordenadas enunciativas de referência deíctica e anafórica, que a reformulação do aspeto (iii) igualmente contemplou.

Dadas as características dos objetos linguísticos já observados no *Corpus A* e a observar no *Corpus B*, no termo da análise dos dados realizada neste capítulo, procurei encontrar algumas respostas para as seguintes questões colocadas nos capítulos 1 e 2 da Parte II, as quais vêm norteando toda a investigação e a que procurei dar resposta global no Capítulo 5, onde procedo à caracterização do perfil linguístico dos alunos implicados na investigação ação, no que respeita a expressão do tempo deíctico e anafórico:

- (i) *Como se reflete na expressão do tempo, o domínio que os alunos têm do tempo verbal e da sua relação com a pessoa verbal, definida pelas coordenadas de enunciação “eu-agora (Vou contar.../Sou...)”; “ele/ela-então (Um dia..., (Era) uma vez...)”?*
- (ii) *Em textos da tipologia narrativa, de que modo exprimem os alunos a localização temporal das situações descritas, face ao tempo de referência (TR) definido na linearidade de cada texto.*

¹⁴⁴ A capacidade de operar com a reversibilidade temporal, na senda de Ferreiro (1971) e com fundamento em Piaget (1946), implica conceber os tempos verbais como elementos de um sistema no interior do qual o valor de uma forma verbal é relativo ao valor das outras formas verbais que com ela se combinam. (Cf. Capítulo 2, Parte II).

(iii) *Em textos da tipologia narrativa, qual a estratégia de localização temporal – de eventos ou de intervalos – que os alunos privilegiam, tendo em conta as duas combinatórias temporais: tempo verbal com pessoa verbal; tempo verbal com tempo adverbial.*

3.1 Resultados dos alunos do grupo experimental e do grupo de controlo na prova de aferição

Antes de proceder à abordagem dos textos do *Corpus B* que concretizam as respostas às instruções da Expressão Escrita, da 2.ª parte da prova de aferição, referirei os resultados finais dos 145 alunos nessa prova, cujos textos de escrita compositiva foram analisados.

Optei pela apresentação dos resultados na escala A-B-C-D, tal como foram fornecidos às escolas pelo GAVE. Na Figura IV.3.1, os dados mostram a distribuição do total de provas dos 6 grupos nas três escolas – urbana, semiurbana e não urbana – pelos níveis identificados – A, B, C e D.

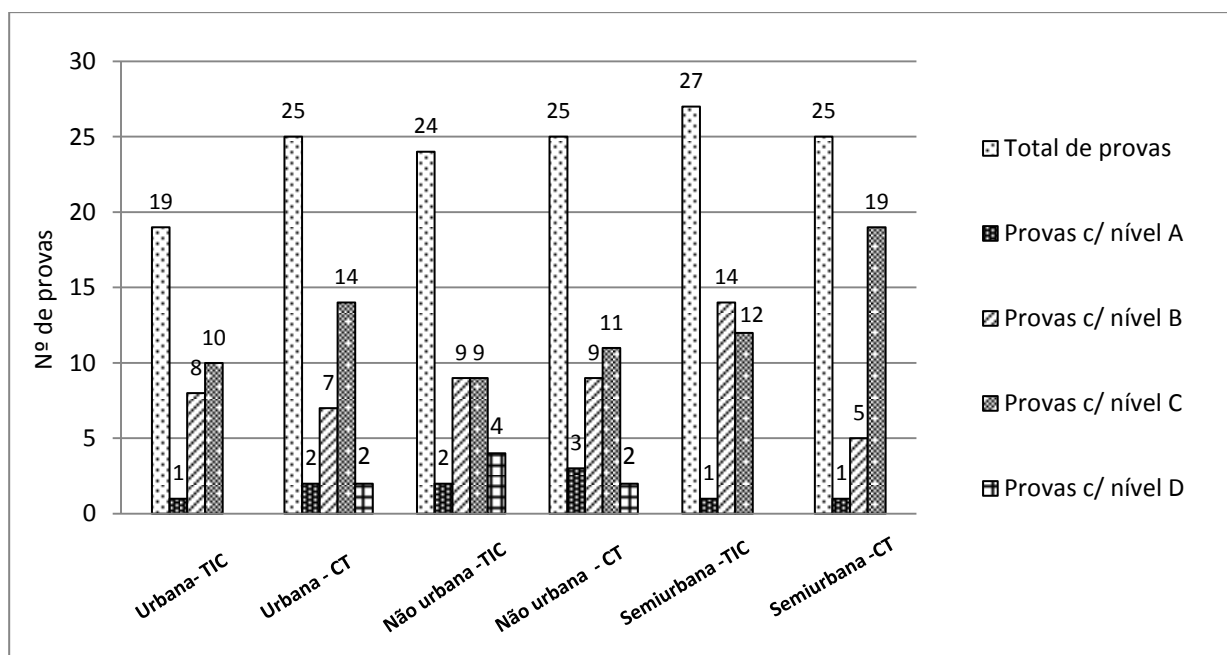


Figura IV.3.1 - Resultados na prova de aferição de Língua Portuguesa de 6.º ano de 2008, grupos TIC e Controlo nas três escolas

Fonte: Provas de aferição dos alunos dos grupos TIC e de CT

O nível A foi registado em todos os grupos das três escolas – urbana, semiurbana e não urbana. O nível D foi registado em ambos os grupos, TIC (4 alunos) e de controlo (2 alunos), da escola não urbana, e no grupo de controlo (2 alunos), da escola urbana. Não se regista nível D na turma TIC da escola urbana nem nas turmas TIC e CT da escola semiurbana.

Na identificação do grupo com a melhor média aritmética, foi atribuído um valor a cada letra: D-0; C- 1; B-2; A-3. Em cada grupo, multiplicou-se o número de ocorrências de níveis A, B, C, D pelo valor da letra e dividiu-se o resultado obtido pelo número de alunos da turma. Se todos

os alunos tivessem obtido nível A na prova de aferição, a média das seis turmas seria de 3. A Figura IV.3.2 apresenta a média de cada um dos grupos nas três escolas, relativamente a esse valor máximo.

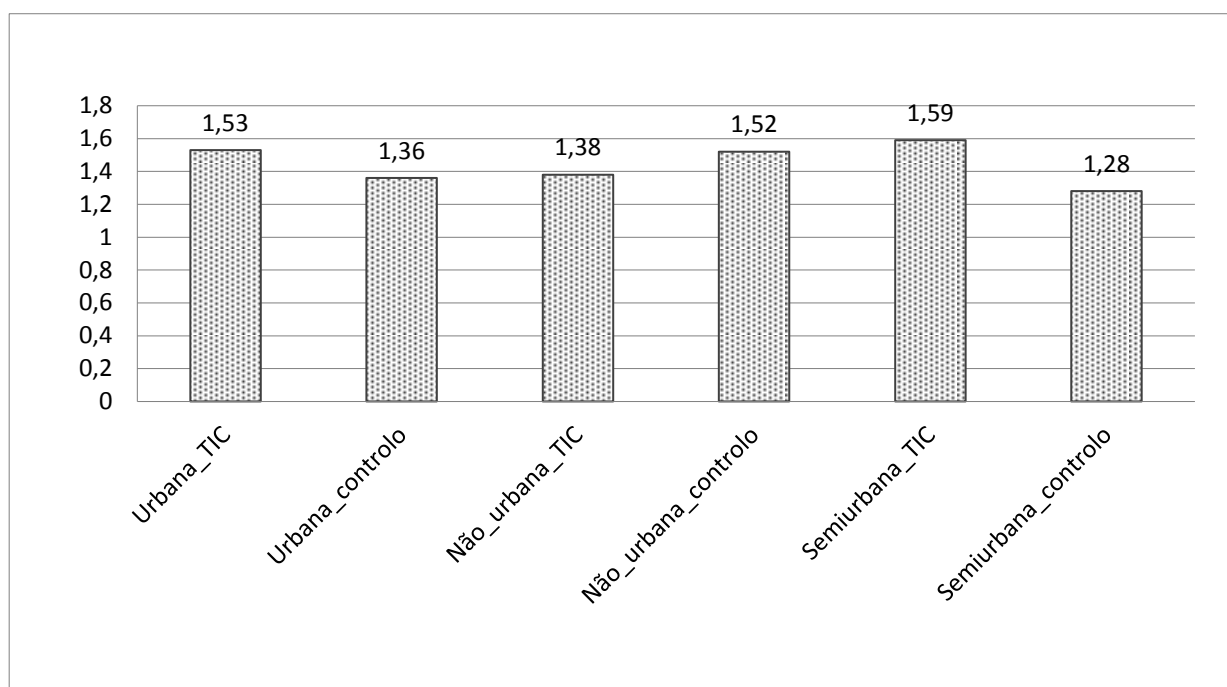


Figura IV.3.2 - Prova de aferição de Língua Portuguesa de 6.º ano, de 2008: média de cada um dos grupos

Fonte: Provas de aferição dos alunos dos grupos TIC e CT

A observação das médias aritméticas dos alunos permite registar algumas diferenças significativas entre os grupos das três escolas. Ainda que estas médias digam respeito ao desempenho dos alunos, tendo em conta a totalidade dos itens de avaliação que integram os três grupos de questões da prova, Leitura, Conhecimento explícito da língua e Expressão Escrita, elas permitem, contudo, estabelecer algumas comparações entre as turmas.

São os grupos TIC das escolas semiurbana e urbana que registam as médias mais altas, respetivamente 1,59 e 1,53, tendo o melhor desempenho dos seis grupos sido registado no grupo TIC da escola semiurbana, QC_TIC. Na escola urbana, o grupo TIC, FA_TIC, teve um desempenho superior de 12,5%, em relação ao grupo de controlo, FA_CT. Na escola semiurbana, essa diferença de desempenho acentuou-se, sendo a percentagem do QC_TIC cerca de 24% superior à do grupo do QC_CT, aquele que registou a média mais baixa nas três escolas, 1,28. Esta situação inverteu-se na escola não urbana, onde o grupo MT_TIC registou um desempenho inferior 9,2%, em relação ao grupo MT_CT.

Importa aqui retomar algumas das características do grupo de alunos que integrou o grupo experimental da escola não urbana, MT_TIC, onde os resultados finais da prova de aferição

refletem o nível de desempenho dos alunos na produção dos textos narrativos que constituem o *Corpus B*. Nesta turma, assinala-se o número mais elevado de reprovações dos três grupos experimentais; 5 dos 24 alunos não transitaram para o 7.º ano, no final do ano letivo de 2007-2008, tendo-lhes sido atribuído nível 2 na disciplina de Língua Portuguesa, na avaliação final. Por outro lado, esta turma apresentava 3 casos de alunos cuja língua materna não era o português. A dois dos alunos foi atribuída a classificação final de 2 na disciplina de Língua Portuguesa, ainda que um deles tenha transitado para o 7.º ano.

No seu conjunto, as médias apresentadas na Figura IV.3.2 autorizam uma leitura dos resultados que nos dá como tendência geral um melhor desempenho dos grupos TIC, relativamente aos grupos de controlo (CT). É na escola semiurbana que se registam as diferenças mais acentuadas nas médias dos grupos: a média mais elevada, que corresponde a um melhor desempenho no grupo QC_TIC – 1,59 – e a média mais baixa que corresponderá a um pior desempenho no grupo QC_CT – 1,28. A observação dos dados do *Corpus B*, de que se ocuparão as secções seguintes deste capítulo e o Capítulo 4, permitiu confirmar estes resultados.

3. 2 Respostas esperadas no texto narrativo da 2.ª parte da prova de aferição

A abordagem do *Corpus B* enquadra-se nos documentos oficiais em vigor em 2007-2008, que foram objeto de análise no Capítulo 2 da Parte I, fundamenta-se no dispositivo teórico apresentado nos capítulos 1 e 2 da Parte II, envolvendo a expressão da localização temporal nos textos e as propriedades do protótipo sequencial narrativo, e, por último, apoia-se nos critérios de classificação que sumariam os níveis de desempenho esperados na 2.ª parte da prova de aferição de Língua Portuguesa, de 2008, destinada à expressão escrita compositiva.

Deter-me-ei no último tópico, uma vez que as considerações sobre os dois primeiros já foram feitas no Capítulo 1.

Como tem vindo a ser referido, os textos que constituem o *Corpus B* foram elaborados enquanto resposta à instrução de trabalho da 2.ª parte da prova de aferição que, mais uma vez, retomo:

«Conta uma aventura, real ou imaginária, em que tu e o teu animal de estimação sejam os protagonistas, isto é, as personagens principais.¹⁴⁵»

Esta instrução é seguida por um conjunto de subinstruções, de onde destaco as que diretamente se relacionam com o plano do texto (Bronkart & Bourdin, 1993 e Adam 1992) e a

¹⁴⁵ Cf. ANEXO B - Prova de Aferição de Língua Portuguesa, 6.º ano, 2008. A prova pode ser consultada no sítio do GAVE: <http://bi.gave.min-edu.pt/exames/exames/provas/260/?listProvas>, (consultado em 07-08-2013).

temporalidade narrativa (Bronkard & Bourdin, 1993; Silva, 2005; González, 2005)¹⁴⁶: respeito pelas coordenadas de enunciação de pessoa, tempo e lugar 1); localização temporal do episódio narrado 2); organização sequencial dos acontecimentos na narrativa 3).

- 1) «...não te esqueças de que és o narrador e, ao mesmo tempo, protagonista da história.»
- 2) «Não deixes de... a) indicar quando se deu o episódio que vais contar.»
- 3) «Não deixes de... d) organizar a descrição dos diferentes acontecimentos que constituem a «aventura», de maneira a obter uma sequência narrativa bem construída, com princípio, meio e fim.¹⁴⁷

Os critérios de classificação fornecidos pelo GAVE¹⁴⁸ subsumem o padrão de respostas esperadas no texto narrativo a ser produzido pelos alunos.

Na análise do *Corpus B*, apoiei-me nos seguintes critérios de classificação, que selecionei da totalidade apresentada, considerando que se podem relacionar diretamente com o plano do texto e a temporalidade narrativa.

- no subparâmetro **Tipologia**, do parâmetro **Formato**, avalia-se o respeito pelas instruções da prova, no que se refere ao tipo de texto (narrativo) e à modalidade de enunciação (discurso na 1.^a pessoa);
- no subparâmetro **Informação**, do parâmetro **Tema**, avalia-se o respeito pelo tema proposto e, no subparâmetro **Progressão** do mesmo parâmetro, o desenvolvimento desse tema, de modo coerente e organizado, com uso de vocabulário adequado e variado;
- no subparâmetro **Estruturação**, do parâmetro **Textualização**, avalia-se a redação do texto, quanto ao grau de definição da sua estrutura e à segmentação das unidades de discurso;
- ainda no parâmetro **Textualização**, no subparâmetro **Articulação**, avalia-se o respeito pelas coordenadas de enunciação (tempo, espaço, pessoa) adotadas inicialmente, e no subparâmetro **Morfossintaxe**, do mesmo parâmetro, a construção de frases de tipo e estruturas variados e o respeito, no plano intrafrásico, de todas as regras de concordância, seleção e flexão.

Procedi a diferentes abordagens dos dados que constituem o *Corpus B*. Na primeira abordagem, concretizada neste capítulo, restringi os parâmetros que configuram os critérios de avaliação da prova, acima mencionados, às categorias de análise que implicam questões de uso

¹⁴⁶ Capítulo 2, Parte II.

¹⁴⁷ *Idem*.

¹⁴⁸ Cf. ANEXO B - Prova de Aferição de Língua Portuguesa, 6.º ano, 2008 (*idem*).

do português padrão na expressão linguística do tempo, mais diretamente relacionadas com a concordância temporal. Nesse sentido, tendo como horizonte de análise a descrição dos níveis de desempenho esperados, destaquei os subparâmetros **Progressão**, **Estruturação** e **Morfossintaxe** dos parâmetros **Tema** e **Textualização**.

A seleção de combinatórias temporais nos 145 textos incidiu sobre a estratégia de localização temporal que envolve relações de ordem cronológica, em anterioridade, simultaneidade/sobreposição ou posterioridade, face a um tempo de referência ou perspectiva, deítico ou anafórico, do plano do discurso e do plano da narrativa. As categorias de análise tiveram em conta, fundamentalmente, o tempo de referência ou perspectiva, definido na linearidade dos textos, [T0] e [TR].

No primeiro momento de abordagem dos dados, contabilizei combinatórias temporais com tempos verbais do subsistema do indicativo (3.3.1) e localizadores temporais adverbiais (LT), independentes e dependentes (3.3.2), com vista a definir o padrão de utilização de tempos verbais e dos LT nas três escolas, relativamente às sequências textuais dos textos de tipologia narrativa produzidos. Deste modo, tive em vista verificar a conformidade entre a configuração das combinatórias temporais dos textos narrativos dos alunos e o padrão de combinatórias temporais definido em Weinrich (1973) e no DT. As combinatórias foram selecionadas em todas as sequências textuais, poligeradas e monogeradas, entendidos estes dois conceitos, com base no estudo de P. Nunes da Silva (2012: 127): as sequências textuais monogeradas são produzidas por um único locutor; as sequências dialogais ou poligeradas têm origem em mais de um locutor.

No segundo momento, procurei analisar casos de utilização semanticamente não adequada ou instável de combinatórias temporais (3.3.3). Destaquei transições temporais, com problemas de concordância temporal envolvendo o MQP2, com consequências diretas na coesão e coerência temporal dos textos. Procedi de igual modo, relativamente a utilizações semanticamente não adequadas ou instáveis de combinatórias temporais compostas, com recurso a LT deíticos e anafóricos, envolvendo diretamente a concordância temporal.

No segundo momento de abordagem dos dados, a análise incidiu apenas sobre sequências textuais monogeradas, dado que, ao circunscreverem-se ao plano exclusivo da narrativa, estas sequências dialogais se afastavam do foco principal da observação, as transições temporais, no plano do discurso, ou entre os dois planos, discurso e narrativa.

3.3 Respostas dos alunos

As 145 produções de escrita compositiva analisadas apresentam-se como textos que podem ser incluídos no protótipo sequencial narrativo. Em alguns deles, as características deste protótipo sequencial estão quase totalmente ausentes; as sequências descritivas prevalecem sobre as narrativas, ficando a estrutura do texto narrativo praticamente reduzida às fórmulas de abertura – ORIENTAÇÃO ou situação inicial – e fecho ou situação final.¹⁴⁹ A predominância de tempos verbais utilizados nestas sequências descritivas – as *phases d'arrière plan*, segundo Bronckart & Bourdin (1993) – é o imperfeito (IMP), contudo, não é esse o tempo que ocorre mais vezes, nos casos paradigmáticos, mas o presente (PRS). Na verdade, IMP e PRS têm propriedades comuns, sendo ambos tempos aspetualmente imperfetivos que perspetivam as situações no seu decurso (Oliveira, 2013: 521). É com esse valor que são utilizados nos três textos, cujas sequências textuais se apresentam no Quadro IV.3.1, o que justificou a inclusão destes casos num grupo de observação que considere de domínio temporal único e a que regresse na secção 3.3.3. Selecionei nos três textos sequências que incluem a abertura e o fecho do discurso/texto dos alunos.

Como foi referido antes, nas citações dos textos dos alunos, procedi sempre a correções das falhas ortográficas, de falhas mais evidentes de pontuação, e mesmo de algumas falhas morfológicas, para que essas outras falhas, aqui não em análise, não interferissem com os juízos que importava fazer quanto aos aspetos em estudo. A consulta das versões originais dos textos pode ser feita no Anexo C.

Quadro IV.3.1 - Sequências textuais de domínio temporal único

Fonte: *Corpus B*

QC_221_CT	QC_247_CT	MT_19_CT
«Eu e o meu cão Rikybig <u>brincamos</u> no quintal. Eu <u>gosto</u> muito do meu cão ele é fofinho, bonito e muito brincalhão. Eu <u>quando estou</u> na cama, o meu cão <u>salta</u> para cima da cama e <u>começa</u> -me a dar muitos beijos. (...) As <u>vezes</u> ele <u>vai</u> à praia. <u>Vai</u> para dentro de água e <u>fica</u> muito magro porque o pelo <u>diminui</u> <u>quando</u> ele <u>está</u> dentro de água. <u>Adoro</u> o meu cão.»	«Olá, <u>tenho</u> um animal de estimação muito carinhoso, que <u>é</u> o meu periquito. <u>Está</u> <u>sempre</u> contente e <u>está</u> <u>sempre</u> feliz, nunca <u>pára</u> de cantar e até <u>acho</u> que nem <u>precisamos</u> de comprar um leitor de CD's. (...) O meu periquito <u>está</u> bem de saúde, <u>está</u> bem tratado e até <u>penso</u> que ele <u>está</u> num hotel luxuoso. <u>Gosto</u> muito dele e <u>espero</u> que se sinta bem em minha casa.»	«Eu e a minha cadela estávamos a brincar no pátio, ela é muito brincalhona e gosta de andar a lamber as minhas mãos. A minha cadela chama-se Leide, ela gosta de crianças. (...) Quando a minha mãe <u>está</u> de folga, a minha irmã vai pôr a minha sobrinha ao pé da minha mãe para eu e a minha irmã brincarmos com ela.»

Em nenhum dos textos se verifica rutura entre o plano do discurso e o plano da narrativa e, tal como acontece nas sequências selecionadas que figuram no Quadro IV.3.1, em todos eles as situações descritas nas restantes sequências textuais se encontram no PRS. Em MT_19_CT,

¹⁴⁹ Segundo Bronckart & Bourdin (1993), Adam, J.M. (1992), conforme já indicado no Capítulo 1, Parte IV.

verifica-se a abertura do texto com IMP, a perspetivar a entrada imediata na narração da peripécia, previsivelmente com predicado de evento expresso no PRET, em possível combinação com um LT “nesse momento/quando...”, mas, em vez disso, a voz do EU da enunciação processa uma transição para o PRS, mantendo-se, até ao final do texto, no plano de fundo da narração, na qual não chega a dar entrada, à semelhança do que acontece com QC_221_CT e QC_247_CT.

Os três textos, que poderíamos identificar como casos paradigmáticos de **texto/discurso sem história**, infringem as regras subsumidas nos critérios de classificação da prova de aferição pelo subparâmetro **Progressão**, do parâmetro **Tema**, e pelo parâmetro **Estruturação**, do parâmetro **Textualização**. Não se verificaram casos destes nas turmas do TIC.

Dois dos 145 textos não respeitam a instrução da prova, quanto ao tema proposto. Num dos casos, FA_08_TIC, o aluno contou uma versão da fábula da lebre e da tartaruga, no outro, FA_198_CT, narrou a aventura imaginária de uma bruxa e da sua gata. Em ambos os casos, houve infração das regras abrangidas pelo subparâmetro **Informação**, do parâmetro **Tema**.

No cômputo geral dos dados, os cinco casos acima referenciados foram considerados não relevantes, na operacionalização do primeiro momento de abordagem dos textos do *Corpus B*. Nesse sentido, para efeitos da contabilização dos tempos verbais do subsistema do indicativo bem como dos LT, as duas variáveis, **plano do texto** e respeito pelo **tema proposto**, não foram tidas em consideração, tendo todos os textos sido objeto de observação.

Como foi referido, a contabilização dos dados do *Corpus B* teve em vista verificar a conformidade entre a configuração das combinatórias temporais dos textos narrativos dos alunos e o padrão de combinatórias temporais definido em Weinrich (1973) e no DT.

No DT, identificam-se os textos narrativos como aqueles em que “se relata um evento ou uma cadeia de eventos”, onde predominam “tempos verbais como o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito” e “abundância de advérbios com valor temporal ou locativo.”

Na sua proposta, Weinrich (1973) identificara as mesmas categorias nas combinatórias temporais, observáveis nos planos do discurso (*commentaire*, segundo o autor) e da narrativa: “tempos verbais como o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito” e “advérbios com valor temporal ou locativo.”¹⁵⁰

¹⁵⁰Cf. Capítulo 1, Parte II.

A proposta de González (2005: 73), que identifica um conjunto de constrangimentos morfossintáticos do discurso narrativo de 1.^a e 3.^a pessoas, relativamente a pronomes e tempos verbais, revelou-se produtiva na seleção das formas verbais do subsistema do indicativo.

Em português, é prodigioso o poder do verbo para localizar situações no tempo, dada a variedade de tempos verbais à nossa disposição. Afinal, estamos a lidar com a categoria gramatical com o grau de flexão mais elevado das classes de palavras da língua. Este foco na emergência do poder informativo do verbo e do tempo verbal, profundamente dependente da luminosa reflexão de Óscar Lopes (1971) que abre a entrada deste capítulo¹⁵¹, ficou intuitivamente associado à primeira leitura dos textos dos alunos. Enquanto respostas esperadas, malogravam expectativas, relativamente ao padrão de combinatórias temporais definidas no protótipo sequencial narrativo. Faziam sobressair a incidência no pretérito perfeito do indicativo (PRET), integrando, em diferentes ocorrências, combinatórias temporais semanticamente desadequadas; traziam à superfície dos textos tempos verbais e valores de localização temporal não referenciados no padrão configurado, evidenciavam uma escassa variedade lexical de verbos principais¹⁵² nas predicções e uma vocação para o uso de LT com *quando*. Finalmente, não ocorria a esperada “abundância de advérbios com valor temporal ou locativo”, referida pelo DT.

A questão recorrente destacou-se nessa primeira leitura do *corpus* sob observação:

Que escolhas fizeram os alunos no sistema dos tempos verbais, quando, ao planificarem “a aventura real ou imaginária” que tinham para contar, textualizaram as suas sequências narrativas?

Esta questão esteve na origem da contabilização de combinatórias temporais com tempos verbais do subsistema do indicativo e orientou a recolha dos dados no primeiro momento de abordagem dos textos.

¹⁵¹Devo à professora Isabel Margarida Duarte a chamada de atenção para as reflexões de Óscar Lopes sobre o sistema verbal português.

¹⁵²Não foi possível abordar o *Corpus B*, no que respeita a questões diretamente relacionadas com a variedade lexical de verbos principais nas predicções. O escopo da investigação impôs restrições ao objeto de estudo, de entre as quais não são de reduzida importância as que dizem diretamente respeito à metodologia da análise e ao tempo de dedicação por ela exigido. Esse estudo faz parte do conjunto de intenções que acompanham a realização deste trabalho, em termos de investigação futura.

3.3.1 Padrão de utilização de tempos verbais do subsistema do indicativo nos textos dos alunos

A instrução da prova projeta, como resultado esperado, um texto de características híbridas – conto e notícia.¹⁵³ Em consequência, selecionei as ocorrências do tempo verbal PRET, associado ao sujeito EU de enunciação nas narrativas em 1.^a pessoa, e as ocorrências dos tempos verbais PRET, PRS histórico, IMPF e MQP, associados a uma ausência do sujeito de enunciação, nas narrativas em 3.^a pessoa, González (2005: 73)¹⁵⁴.

Por outro lado, dada a adoção de paradigmas distintos de referenciação temporal na entrada dos textos dos alunos, que correspondem a combinatórias temporais com PRET – “Um dia...” / “Uma vez...” –, com PRS – “Olá, sou o/Eu tenho...” – e com PRS (AUX TEMP) + INF – “Hoje vou falar...” / “Vou contar...” –, para lá dos tempos verbais que configuram o padrão de combinatórias temporais do protótipo sequencial narrativo, contabilizei todas as combinatórias temporais onde o tempo verbal localiza as situações num intervalo posterior ao PPT definido na entrada do texto, ou a um TR, anteriormente definido na linearidade do texto.

Na contabilização de formas do PRET, tive em conta que este tempo verbal pode localizar as situações, em relação ao tempo da enunciação – T_0 –, com o PPT [PRES], deítico (1), em relação a um tempo de referência anteriormente fornecido no texto, TR anafórico (2), e pode ainda induzir uma leitura de duplo acesso, em que as situações são localizadas em relação ao tempo da enunciação – T_0 –, com o PPT [PRES], ou a um tempo de referência anteriormente fornecido no texto, TR anafórico (3).

(1) A aventura que vos vou narrar aconteceu há cerca de três meses atrás. [QC_01_TIC]

(2) Foi então que naquele mesmo momento eu dancei à chuva. [QC_01_TIC]

(3) ...Kitty! Kitty...vamos ao parque. ÆO! ÆO! ÆO, e veio logo a correr que nem uma “doida”¹⁵⁵. [MT_09_TIC]

No *Corpus B*, há evidência destes diferentes valores de localização temporal no uso do PRET. Algumas das ocorrências mereceram atenção particular na secção 3.3.3, dedicada aos casos semanticamente não adequados ou instáveis de combinatórias temporais.

Relativamente à contabilização de formas do IMPF e do MQP, considere os seus valores temporais de tempos do Passado, de especialização anafórica no subsistema do indicativo. O IMPF ocorre preferencialmente associado a predicados estativos, isto é, perspetiva a

¹⁵³ Cf. Capítulo 2, Parte II.

¹⁵⁴ Cf. Capítulo 2, Parte II, relativamente aos constrangimentos morfossintáticos do discurso narrativo de 1.^a e 3.^a pessoas.

¹⁵⁵ Este exemplo reproduz a sequência inicial do texto de [MT_09_TIC].

localização das situações no seu decurso, dada a sua forte dimensão aspetual imperfetiva, (4); o MQP, na sua ocorrência mais padronizada, “representa uma situação passada e concluída relativamente a um tempo de referência também passado” (Oliveira 2013: 530), (5).

(4) Uma vez eu estava nas compras e estavam lá umas pessoas a darem cães. Os cães eram muito fofinhos. [QC_225_CT]

(5) Senti alegria pois aquela mulherzinha tinha chamado a polícia para me ajudar. [FA_215_CT]

Quanto à contabilização de formas do PRS, considere a variação deste tempo verbal, entre valores de localização temporal déctica, com PPT [PRES], dado o frequente recurso ao diálogo, nos textos dos alunos, (6), e valores de localização temporal anafórica, quando ocorre na posição de um PRET, na dependência de um TR anteriormente definido, (7).

(6) Por fim chegámos à estrada, eu vi a minha casa e disse: "Como é tão bom voltar a minha casa." [QC_245_CT]

(7) [...] Eu e ela ficámos a dormir dentro de uma gruta que havia lá ao pé da água. Até que eu ouço um barulho, parecia pessoas a combinarem coisas, eu não tive mais nada e fui ver o que era. [MT_02_CT]

Deste modo, a recolha e classificação das formas verbais foi concretizada em função de duas categorias de análise dos tempos verbais do subsistema do indicativo:

(i) frequência de utilização dos tempos verbais dominantes e não dominantes no protótipo sequencial narrativo;

(ii) variação dos valores de localização temporal dos tempos verbais utilizados no protótipo sequencial relevante.

Como veremos no Capítulo 4, que se especializa na abordagem dos valores de localização temporal, relativamente ao PPT definido na entrada dos textos, e na contabilização de ocorrências de fórmulas iniciais, os alunos optaram por diferentes paradigmas de referenciação temporal, na sequência textual inicial dos seus textos/discursos narrativos: “Um dia...” / “Uma vez...”; “Olá, sou o.../Eu tenho...”; “Hoje vou falar...”/ “Vou contar...”.

(i) frequência de utilização dos tempos verbais dominantes e não dominantes no protótipo sequencial narrativo

Apesar da variedade de escolhas, a observação dos dados numéricos, nos quadros IV.3.2 e IV.3.3, comprova que foi respeitado o padrão de utilização dos tempos verbais dominantes no protótipo sequencial narrativo. Depois de uma entrada “Olá, sou o.../Eu tenho...”; “Hoje vou falar...”/ “Vou contar...”, nos casos mais canónicos, segue-se a rutura com o plano do discurso,

com o EU da enunciação a iniciar a narrativa, utilizando um LT em combinação com predicado de evento expresso no PRET.

No Quadro IV.3.2, está registada a totalidade das ocorrências, dos quatro tempos verbais de utilização dominante neste protótipo textual; no Quadro IV.3.3, a média aritmética de utilização por aluno, em cada turma, de cada um dos 4 tempos verbais assinalados no Quadro IV.3.2. A distribuição dos tempos verbais nas colunas do quadro segue uma ordem de apresentação comum a todos os quadros deste capítulo: o valor mais elevado situa-se na primeira coluna, à esquerda, o mais baixo na última coluna, à direita.

Foram contabilizadas todas as formas verbais dos tempos verbais sob escrutínio, quer nas suas ocorrências simples, quer em complexos verbais. O MQP sumaria as utilizações do mais-que-perfeito simples (MQP1) e do mais-que-perfeito composto (MQP2).

Quadro IV.3.2 - Frequência de ocorrência de tempos verbais do subsistema do indicativo

Fonte: *Corpus B*

Turmas (Nº alunos)	PRET	IMPF	PRS	MQP
QC_TIC (27)	445	173	107	30
MT_TIC (24)	426	147	139	24
FA_TIC (19)	292	123	125	12
Total grupos TIC	1163	443	371	66
QC_CT (25)	349	196	151	22
MT_CT (25)	340	184	140	12
FA_CT (25)	462	169	143	22
Total grupos CT	1151	549	434	56
Totais	2314	992	805	122

Quadro IV.3.3 - Frequência de ocorrência de tempos verbais do subsistema do indicativo: média por aluno

Fonte: *Corpus B*

Turmas (Nº alunos)	PRET	IMPF	PRS	MQP
QC_TIC (27)	16,48	6,41	3,96	1,11
MT_TIC (24)	17,75	6,13	5,79	1,00
FA_TIC (19)	15,37	6,47	6,58	0,63
Total grupos TIC	16,61	6,33	5,30	0,94
QC_CT (25)	13,96	7,84	6,04	0,88
MT_CT (25)	13,60	7,36	5,60	0,48
FA_CT (25)	18,48	6,76	5,72	0,88
Total grupos CT	15,35	7,32	5,79	0,75
Totais	15,96	6,84	5,55	0,84

É notável a diferença entre a utilização do PRET e do MQP pelos alunos das seis turmas. A frequência de utilização do PRET atinge o valor mais elevado na turma FA_CT – 18,48 –, a mais baixa frequência de utilização do MQP regista-se na turma MT_CT – 0,48.

Fora do contexto de produção de cada texto específico, tendo apenas em conta que os textos dos alunos apresentam um número médio de 250 palavras, globalmente, a utilização média do PRET por cada aluno foi entre 14 e 18 formas verbais. Comparativamente, a utilização média de formas verbais do MQP por cada aluno envolveu valores que vão de 0,48 a 1,11. Estes números permitem afirmar que, em média, em cada dez alunos nove não utilizam formas verbais do MQP. Ainda que a diferença seja muito ténue, os valores mais elevados de utilizações do MPQ registam-se em dois dos grupos TIC, QC_TIC e MT_TIC.

A observação dos valores apresentados no Quadro IV.3.3 indica que o grupo QC_TIC é o que apresenta o valor mais baixo de utilização do PRS, 3,96. Este facto deve-se, sobretudo, ao escasso recurso a sequências dialogais nos textos dos alunos deste grupo e, nesse sentido, é reduzida a ocorrências do PRS a localizar situações a decorrerem em simultâneo com o tempo da enunciação, como o exemplo em (8), de outra turma, ilustra.

- (8) Depois então eu encontrei um cão perfeito e eu disse: – Pai eu quero este cão. O meu pai disse: – Está bem, mas meu filho tu é que tens a responsabilidade dele. [FA_217_CT]

O Quadro IV.3.4 apresenta a distribuição de formas verbais do MQP1 e do MQP2, bem como do PRS, nas sequências monogeradas e nas sequências poligeradas, nas seis turmas.

Quadro IV.3.4 - Frequência de utilização do PRS e do MQP

Fonte: *Corpus B*

Turmas (Nº alunos)	PRS (Seq. monogeradas)	PRS (Seq. poligeradas)	MQP2	MQP1
QC_TIC (27)	93	14	24	6
MT_TIC (24)	64	75	23	1
FA_TIC (19)	71	54	12	0
Total grupos TIC	228	143	59	7
QC_CT (25)	146	5	18	4
MT_CT (25)	110	30	11	1
FA_CT (25)	108	35	20	2
Total grupos CT	364	70	49	7
Totais	592	213	108	14

Para lá do valor dominante de localização temporal associado ao PRS no protótipo sequencial narrativo – presente histórico, com valor anafórico, em substituição do PRET –, registam-se outros valores de localização temporal deste tempo verbal, nos textos dos alunos. Em diferentes combinações temporais, o PRS ocorre com valor de posterioridade em relação ao PPT

[PRES], (9), com valor deítico de habitualidade ou existencial¹⁵⁶, em sobreposição ao PPT [PRES], (10), e, nas sequências poligeradas, localiza, em várias combinatórias temporais, situações a decorrerem em simultâneo com o tempo da enunciação, como o exemplo (8), ilustrou.

(9) Olá, eu chamo-me Pedro e tenho um cão que veio da Serra da estrela. Eu e ele neste fim de semana vamos acampar os dois. Vamos para uma floresta ao pé de Coimbra. [FA_159_CT]

(10) Pelo menos já sei o que é ser uma metade do meu cão. [MT_78_CT]

O grupo QC_TIC regista o número mais elevado de ocorrências do MQP1, mas é igualmente num grupo TIC, o MT_TIC, que não há registo de qualquer ocorrência deste tempo verbal.

Ainda que o MQP1 tenha sido utilizado num número reduzido de combinatórias temporais, 14, na totalidade dos textos, é surpreendente o facto de ter sido este e não o MPQ2 o tempo verbal escolhido para localizar as situações descritas nas predicções. A opção pelo MPQ1 para ocupar uma posição específica numa determinada sequência do texto escrito sobrepõe-se às dificuldades manifestadas por alguns alunos que evidenciam um domínio instável dos paradigmas da conjugação verbal de verbos regulares e irregulares. É como se o(a) aluno(a) tivesse querido investir o seu discurso da formalidade que o registo escrito lhe merece, independentemente do domínio que tem dos objetos gramaticais com que executa a sua prática de escrita. Talvez não seja demasiado ousado acrescentar que se trata de uma experiência de aprendizagem significativa, vivida no trânsito de um ritual de passagem, a prova de aferição de Língua Portuguesa de 2008, onde se empresta ao discurso escrito a solenidade do momento que se vive e se descobre, no discurso em produção, a harmonia de uma mudança inesperada nas vozes que escrevem o texto. Note-se que as combinatórias temporais que dão origem às 14 transições temporais correspondem a construções sintática e semanticamente adequadas. No Quadro IV.3.5, listam-se casos exemplares extraídos dos textos dos alunos.

Quadro IV.3.5. - MQP1 nos textos dos alunos

Fonte: *Corpus B*

Alunos/Turmas	Contextos de ocorrência
QC_03_TIC	Nós tínhamos o mapa de quando lá <u>fora</u> um dia o filho do rei, o príncipe Lucas, mas quando eu e a Fany lá chegámos estava tudo mudado.
QC_11_TIC	Fiquei tão feliz que o meu coração parecia que ia saltar. Reparei que era o cachorro mais querido que alguma vez <u>vira</u> (no texto original, o aluno escreveu “vêra”).
MT_17_TIC	<u>Recomeçara</u> o treino quando explodiu uma bomba. Toda a gente morreu, exceto eu, o guarda e o cão.
FA_158_CT	Era inverno e toda a Suíça estava coberta de neve, André <u>fora</u> à floresta, apanhar lenha para ele e a sua mãe se aquecerem e <u>levara</u> o Leo consigo (no texto original, o aluno escreveu “ira”, em vez de “fora”).

¹⁵⁶ Nesta sequência monogerada ocorrem predicados de indivíduo (Oliveira, 2013), quanto a valores do presente do indicativo.

Os exemplos espelham a emergência da competência linguística e discursiva destes alunos nas suas escolhas variadas de meios gramaticais de expressão do tempo, e refletem já uma capacidade para tirarem partido do poder informativo do verbo, em português.

- (ii) variação dos valores de localização temporal dos tempos verbais utilizados no protótipo sequencial relevante.

A variação de meios gramaticais escolhidos pode ser igualmente comprovada por usos do FUT simples e do FUT próximo, em sequências textuais que ocupam posições de fronteira nos textos produzidos, a fase inicial, a ORIENTAÇÃO e a fase final, a CODA, termos que venho utilizando, na senda de Bronckart & Bourdin (1993).

Como ficou referido antes, o recurso a estes tempos verbais deve-se, sobretudo, às características híbridas do texto a produzir, como resultado das instruções da prova de aferição.

O Quadro IV.3.6 é o resultado numérico da seleção de formas verbais do FUT simples e de auxiliares temporais no PRS, em complexos verbais com valor temporal de FUT próximo, *ir/vir (+Infinitivo)*, *haver (de + Infinitivo)*. Na coluna da direita encontra-se o número total de complexos verbais que ocorrem com estes verbos auxiliares temporais para exprimir valores prospetivos, em relação ao PPT ou a TR. Como pode verificar-se, o FUT, simples e em complexos verbais, é o tempo verbal com o mais baixo nível de ocorrências nos textos.

Quadro IV.3.6 - Frequência do PRS (AUX TEMP) + INF e do FUT

Fonte: *Corpus B*

	Tempos verbais com valores de posterioridade em relação ao PPT ou a TR		Total de complexos verbais
	PRS (AUX TEMP) + INF	FUT	AUX TEMP
Turmas (Nº alunos)			
QC_TIC (27)	3	0	40
MT_TIC (24)	7	5	32
FA_TIC (19)	2	3	9
Total grupos TIC	12	8	81
QC_CT (25)	9	2	32
MT_CT (25)	12	1	46
FA_CT (25)	7	2	13
Total grupos CT	28	5	91
Totais	40	13	172

Quanto aos complexos verbais com PRS e valor temporal de FUT próximo, na quase totalidade deles este valor prospetivo é expresso pelo verbo *ir*, (11). Destacou-se um único caso de recurso à combinação *haver (de+Infinitivo)*, na turma QC_TIC, (12). A combinatória temporal

em apreço ocorre numa sequência monogerada com as características do discurso poligerado, em que o EU enunciativo exprime pensamento próprio, com recurso ao monólogo, o qual tem lugar já no plano da narrativa.

(11) Olá, a história que vos you contar foi passada na praia com a minha cadela. [MT_75_CT]

(12) Eu pensei: – Que nome é que hei-de dar? – Pensei, pensei e pensei até que cheguei à conclusão de Kaiser. Isso mesmo, Kaiser! [QC_09_TIC]

As combinatórias temporais contabilizadas reúnem registos do FUT simples e do FUT composto e ainda um registo do FUT operando como auxiliar temporal num complexo verbal.

Quatro das combinatórias temporais integram sequências poligeradas e são também em número de quatro as que integram sequências monogeradas com as características do discurso poligerado, já exemplificado em (12).

Quatro das cinco restantes combinatórias temporais fazem parte das situações finais de três textos do grupo MT_TIC e correspondem ao último comentário do narrador, fechando a narrativa, no plano do discurso. Temos assim uma fórmula de fecho do texto que corresponde plenamente ao sentido de CODA ou remate que lhe é atribuído em Bronkart (1999). Os exemplos em (13) ilustram estes casos.

(13)

(a) Infelizmente o meu gato já morreu, adorava aquele gato ficará na memória para sempre...
[MT_01_TIC]

(b) Em breve o meu vizinho lhe dará um cão e o meu irmão ficará muito feliz. [MT_12_TIC]

(c) Isto foi uma aventura que jamais irei esquecer. [MT_16_TIC]

No termo da observação dos tempos verbais do subsistema do indicativo em combinatórias simples e compostas, podemos extrair a seguinte conclusão: na globalidade dos textos do *Corpus B* respeita-se o padrão de utilização de tempos verbais do subsistema do indicativo, no protótipo sequencial narrativo, com incidências pontuais em tempos verbais não dominantes nesse protótipo. Estas variações podem, contudo, dever-se apenas às características híbridas do texto a produzir, como resultado das instruções da prova de aferição.

Procedi, em seguida, à observação de meios lexicais de localização temporal em combinatórias temporais compostas – relações de tempos verbais do subsistema do indicativo com o tempo

adverbial¹⁵⁷ –, contabilizando os LT utilizados pelos alunos.

A observação das ocorrências do tempo adverbial nos textos procurou responder, assim, a uma questão inicial paralela à que tinha sido colocada, no que respeitou a ocorrência do tempo verbal nos mesmos textos:

Que localizadores temporais adverbiais (LT) escolheram os alunos quando, ao planificarem “a aventura real ou imaginária” que tinham para contar, textualizaram as suas sequências narrativas?

3.3.2 Padrão de utilização de localizadores temporais adverbiais (LT)

Procurei sopesar a esperada “abundância de advérbios com valor temporal”, referida no DT como característica do protótipo textual narrativo, tendo presente a reflexão de Weinrich (1973:17) que invoca o domínio musical, ao designar por “obstinação” a recorrência a formas verbais temporais nos textos, contrariamente à recorrência “não obstinada”, nos mesmos textos, a meios lexicais de expressão do tempo. Este pressuposto orientou toda a pesquisa de meios lexicais de expressão da localização temporal no *Corpus B*.

Selecionei nos textos dos alunos os LT, na forma de grupos adverbiais e preposicionais, de orações temporais, de nomes de tempo e datas, abrangidos globalmente pela categoria sintático-semântica de Tempo adjunto, (Móia & Alves, 2013: 557 e segs.), e correspondendo, fundamentalmente, à função sintática de modificador do predicado, segundo o DT.

Distribuí os LT pelas classes e subclasses apresentadas nos Quadros IV.3.7, IV.3.8 e IV.3.9, respeitando as opções do Quadro Teórico do Capítulo 1 da Parte II, relativamente ao **modo de denotação, setores e subsetores de operação** no eixo do tempo e **valores** dos LT. Integrei na classe dos LT próprios, com um referencial único no eixo do tempo, LT definidos ou indefinidos, quanto à especificação da informação temporal veiculada, e LT referencialmente dependentes ou independentes, relativamente a um PPT ou TR, deítico ou anafórico. Integrei ainda na classe dos LT próprios, os LT de localização direta e de localização indireta ou de

¹⁵⁷ A designação “tempo adjunto” aparece já consagrada no Capítulo 16 da *Gramática de Português I* (2013), “Tempo adjunto e tempo do discurso”, de Móia & Alves. Contudo, continuo a optar pelo par “tempo verbal-tempo adverbial”, e não pelo par “tempo verbal-tempo adjunto”, no Capítulo 1 da Parte II - Quadro teórico. Desde a conclusão da tese de mestrado que tenho vindo a pensar que a designação “tempo adjunto” não é tão transparente quanto a designação “tempo adverbial” para abordar didaticamente a categoria gramatical Tempo com os alunos. Weinrich (1973) não tem qualquer problema em falar do “tempo do verbo” e do “tempo do advérbio”, numa abordagem do tempo que parte do texto/discurso, enquanto objeto linguístico, e não da frase e de fragmentos de discurso/texto que circunscrevem a observação do tempo à visão restrita que é construída a partir do interior de cada parágrafo. Tempo adjunto estará para o tempo na frase, contrariamente a tempo adverbial que, na sua neutralidade, permite um percurso pelos textos, menos sintaticamente dependente e mais enraizado no conhecimento prévio dos professores e dos alunos. Em termos puramente operativos e didáticos, tempo adverbial pode ser, nessa visão pedagógica, muito produtivo.

medição. Finalmente, considerei os LT introduzidos por *quando*, enquanto operadores de localização derivada.

Nos 145 textos, selecionei apenas LT próprios. Nesse sentido, uma expressão como “à tarde”, na frase «Vou contar uma aventura que aconteceu à tarde» tem as propriedades de um LT comum, não selecionável em nenhuma das categorias consideradas na análise dos dados. A mesma expressão, em associação com “no sábado”, na frase «Vou contar uma aventura que aconteceu no sábado à tarde.», é uma sequência com estatuto de LT próprio contabilizada na classe dos LT dependentes, de referenciação deítica. Trata-se de um intervalo único e bem especificado, o “sábado” anterior ao dia em que ocorre a enunciação da frase no discurso/texto, diretamente dependente de T_0 .

Na seleção dos LT indefinidos, considerei *Era uma vez* um LT, já com formato de expressão lexicalizada na língua portuguesa. Em termos de localização de um intervalo não especificado no eixo do tempo, é equivalente a *uma vez*; envolve, contudo, uma relação enunciativa exclusiva entre o plano do discurso e o plano da narrativa. Em *Era uma vez*, a forma verbal *era* vem emprestar, à fórmula ritualizada com que o sujeito de enunciação do discurso dá voz à história, o ambiente próprio para a encenação lúdica que a narrativa que se inicia procura já fazer antever no destinatário. Dada a vocação de *Era uma vez...* para ocupar sempre a primeira posição na situação inicial da narrativa, distribuí em colunas separadas os LT indefinidos *(N)um(a)/certo(a) dia/tarde/manhã/uma vez* e *Era uma vez...* Esta opção permitiu distinguir, de imediato, as turmas onde as instruções da prova deram origem a respostas menos previsíveis, no que diz respeito às coordenadas enunciativas definidas na entrada dos textos, de que se ocupa o Capítulo 4.

Quadro IV.3.7 - LT dependentes de referenciação deítica

Fonte: *Corpus B*

Turmas (Nº alunos)	LT medição	<i>hoje/amanhã/ ontem/no sábado...</i>	<i>agora</i>	<i>neste momento</i>
QC_TIC (27)	5	3	1	1
MT_TIC (24)	3	1	1	0
FA_TIC (19)	1	1	2	0
Total grupos TIC	9	5	4	1
QC_CT (25)	3	2	6	0
MT_CT (25)	3	1	0	0
FA_CT (25)	0	3	1	0
Total grupos CT	6	6	7	0
Totais	15	11	11	1

Quadro IV.3.8 - LT dependentes de referenciação anafóricaFonte: *Corpus B*

Turmas (Nº alunos)	<i>então</i>	LT de medição	<i>no(a) dia/manhã /tarde seguinte</i>	<i>entretanto</i>	<i>nesse(a)/ naquele(a) momento/dia /tarde...</i>	<i>outrora</i>
QC_TIC (27)	3	16	6	5	2	2
MT_TIC (24)	7	4	4	1	1	0
FA_TIC (19)	6	4	3	0	1	0
Total grupos TIC	16	24	13	6	4	2
QC_CT (25)	5	1	6	3	1	0
MT_CT (25)	13	5	5	2	1	0
FA_CT (25)	14	10	6	4	1	0
Total grupos CT	32	16	17	9	3	0
Totais	48	40	30	15	7	2

Quadro IV.3.9 - LT indefinidos, independentes e introduzidos por *quando*Fonte: *Corpus B*

Turmas (Nº alunos)	LT indefinidos		LT independentes	LT introduzidos por <i>quando</i>
	<i>(N)um(a)/certo(a) dia/tarde/manhã/u ma vez...</i>	<i>Era uma vez...</i>	Datas/ nomes de tempo	
QC_TIC (27)	16	0	5	52
MT_TIC (24)	17	0	5	46
FA_TIC (19)	21	7	4	30
Total grupos TIC	54	7	14	128
QC_CT (25)	11	2	4	53
MT_CT (25)	16	2	4	44
FA_CT (25)	13	3	4	39
Total grupos CT	40	7	12	136
Totais	94	14	26	264

No seu conjunto, o número de ocorrências de LT próprios distribuídos pelas cinco classes (dependentes deíticos; dependentes anafóricos, independentes, indefinidos e introduzidos por *quando*) totaliza 714. Se considerarmos que cada aluno terá utilizado uma média de 30 formas verbais do subsistema do indicativo, na média das cerca de 250 palavras que compuseram o seu texto, o mesmo aluno pode ter utilizado uma média de 5 LT, no hipotético texto em que estamos a fixar a atenção. Claro está que estou a contabilizar de forma um pouco abusiva os LT, dado que, muitos deles correspondem a expressões e não a palavras. Por outro lado, estou a abordar os dados, com o foco em médias aritméticas, números que não levam em conta a

produção e o produto em que se deve constituir cada texto específico, quando é submetido a uma interpretação teórica. Na verdade, a observação direta de cada texto do *Corpus B* conduz-nos a exemplos, onde sobressai apenas um LT [FA_197_CT; MT_19_CT], seguidos de exemplos onde os LT vão pontuando as linhas exigidas por uma das instruções da prova [FA_196_CT]. Contudo, tendo em conta o objetivo da minha observação dos dados, os números apresentados permitem extrair conclusões, quanto ao padrão de distribuição do tempo verbal e do tempo adverbial nos textos narrativos dos alunos. Isto é, a proporção na frequência da sua utilização ao longo dos textos espelha a reflexão de Weinrich (1973). A ocorrência “obstinada” de tempos verbais é acompanhada por uma ocorrência “não obstinada” de LT nos textos do *Corpus B*.

Em termos de frequência, o padrão de utilização dos LT nos textos dos alunos respeita, assim, o do protótipo sequencial narrativo. Podemos afirmar, sem a pretensão de fornecer um valor numérico exato, que, na totalidade dos textos do *Corpus B*, a percentagem de utilizações de LT aproximar-se-á dos 0,2% e, comparativamente, a percentagem de formas verbais do subsistema do indicativo andar-á pelos 12%. Estes valores devem ser interpretados no contexto de uma outra abordagem dos dados, que farei a seguir.

Retomando a observação dos Quadros IV.3.7, IV.3.8 e IV.3.9, podemos constatar que há uma variação de utilização de meios adverbiais de localização temporal, particularmente visível no contraste numérico entre os valores no Quadro IV.3.7 e no Quadro IV.3.9.

Os **LT dependentes de referência déctica** registam uma frequência significativamente mais baixa do que os de **referência anafórica**, mas são os **LT indefinidos** e os **LT** introduzidos por *quando* que registam as mais altas frequências de utilização nos textos.

No cômputo geral, não há diferenças significativas de valores entre os seis grupos, à exceção do grupo QC_TIC que regista a frequência mais elevada de LT dependentes de referência déctica e anafórica e de LT independentes, portanto de LT de localização definida, e o mais alto índice de variação de utilização de LT. É o único grupo em que ocorre o LT *outrora*, utilizado com valor anafórico. Este facto merece uma referência particular. Na verdade, nas atividades 7 e 8, da Etapa 2 do Projeto LP_TIC, desenvolvidas com os alunos em janeiro de 2008, o advérbio *outrora* é utilizado em dois exercícios de correspondências, realizados no programa *Hot Potatoes*, envolvendo concordância temporal¹⁵⁸. Nos dois exercícios apresentados aos alunos, o LT tem referência déctica, ocorrendo na dependência do tempo de enunciação. Curiosamente, nos dois usos que lhe são dados pelos alunos, (14), *outrora* tem estatuto de LT

¹⁵⁸ Cf. Anexo B.

anafórico, ocorrendo na dependência de um TR. Este dado é importante, pois, face a um advérbio de uso reduzidíssimo no discurso oral, e mesmo na produção escrita menos informal, os alunos não só o retomaram de uma situação de ensino aprendizagem temporalmente distanciada do momento de realização da prova de aferição, como procederam, na construção da combinatória temporal composta que *outrora* integra, a uma operação de reversibilidade temporal, de referenciação déctica para referenciação anafórica.

(14)

- (a) [...] ele começou a cheirar alguma coisa. Eu, ao vê-lo assim todo endiabrado, pensei que fosse algo de importante, pois outrora ele tinha encontrado um outro cão com a pata toda partida. [QC_06_TIC]
- (b) Ele estava muito doente e triste porque outrora ele tinha sido abandonado e pelo que sei viveu muitos anos na rua. [QC_09_TIC]

Regressando à leitura dos valores numéricos dos três quadros, merecem particular destaque os LT indefinidos (*N*)*um(a)/certo(a) dia/tarde/manhã/uma vez* e *Era uma vez...*, que totalizam 108 ocorrências. Este valor contrasta com o baixo número de ocorrências de LT independentes, 26, que denotam valores definidos de localização temporal. Veja-se o contraste entre a especificação da informação em (15), com o LT indefinido, e em (16), com o LT independente.

(15) Um dia eu e o meu cão fomos passear até um pinhal. [QC_15_TIC]

(16) Tudo começou no dia nove de Junho de dois mil e sete, quando eu, a família e a cadela fomos à praia. [MT_75_CT]

É comum no protótipo sequencial narrativo a inclusão de LT indefinidos, na primeira sequência textual, especificamente na ORIENTAÇÃO. Porém, se juntarmos esta indefinição na informação temporal fornecida na situação inicial do texto, à dependência temporal, em sucessivas retomas anafóricas, de LT indefinidos que transitam ao longo da narrativa, teremos casos de textos que podem resultar num certo enigma de localização temporal das situações descritas nas suas predicções. O exemplo em (17) ilustra este tipo de situação.

(17)

Um dia estava num hotel no Algarve com os meus avós e tínhamos deixado o meu cão com uma senhora em Lisboa [...]

Então eu e os meus avós estávamos descansados, não nos preocupávamos, só que eu tinha mau pressentimento.

No dia seguinte a senhora que estava a tomar conta dele ligou para os meus avós a dizer que o meu cão tinha fugido [...].

Então lá fui à procura de pessoas [...]. [QC_147_CT]

Importa referir ainda que, às 108 ocorrências de LT de denotação indefinida de intervalos, se juntam muitas das ocorrências de *então*, cujos valores de indefinidade com eles concorrem.

Denotam igualmente valores de indefinição temporal diferentes LT de medição, quer deícticos quer anafóricos, que atestam o elevado grau de indefinitude de muitas expressões de localização temporal adotadas pelos alunos, na construção das suas combinatórias temporais. Os exemplos em (18) ilustram o recurso a um LT de medição deíctica (a) e a um LT de medição anafórica (b).

(18)

- (a) Há muito tempo a minha cadela Nala, antes de a Pitucha morrer, ela caçava ratazanas. [QC_150_CT]
- (b) [...] dirigimo-nos para o café para conversarmos... Passados quinze minutos de conversa fomos embora, chovia a potes. [QC_01_TIC]

Apesar de não ter procedido a uma minuciosa contagem dos casos de ocorrência de *então* de valor anafórico e de LT de medição deíctica e anafórica, que poderiam ter sido distribuídos separadamente, na classe dos LT indefinidos, é visível que as 108 ocorrências de LT indefinidos poderão ser acrescentadas com outros casos, sendo possível estimar em cerca de 130 as ocorrências de LT denotando valores indefinidos de localização temporal nos textos. Este número só é ultrapassado pelo das ocorrências de LT introduzidos por *quando*, que totaliza 264. Ora *quando*, com valor temporal, está associado diretamente à localização de situações e indiretamente à identificação de intervalos no eixo do tempo.

Como foi referido no Capítulo 1 da Parte II, o poder de denotação temporal de *quando*, nas orações que integra, é bastante neutro e a sua principal função é “saturar com a eventualidade que lhe está associada, as possibilidades de localização temporal da oração principal” (Oliveira 2003: 178-179). Integra orações com comportamento de LT derivados, que podem ser consideradas “expressões supridoras de tempo” (Móia & Alves, 2013: 564). Na localização temporal das situações descritas nas predicções, *quando* é um operador que depende da informação fornecida pelo contexto ou pelo co-texto, relativamente aos intervalos a identificar¹⁵⁹.

O comportamento de operador de localização derivada faz dos LT que *quando* integra candidatos à localização temporal com grande grau de indefinitude, como o exemplo (19) procura mostrar.

- (19) A minha gatinha estava a brincar com a lã, quando viu que a porta estava aberta. Fui à cozinha, quando vi que a porta da cozinha estava aberta e disse: -Mãe, vem cá à cozinha! [QC_224_CT]

¹⁵⁹ A quantidade de vezes que “quando” ocorre no *Corpus B* merece o esforço da sua análise e a aprendizagem dos alunos impacienta-se pela sua abordagem didáctica.

A observação dos dados permite constatar que estamos perante uma dificuldade que envolve a variação dos LT e não a sua “abundância”.

É, portanto, no que toca à variação de meios lexicais de expressão da localização temporal das situações e à especificação de intervalos no eixo do tempo que a esperada “abundância de advérbios com valor temporal”, referida no DT, sai malograda. Neste sentido, podemos extrair a seguinte conclusão, que diz respeito ao padrão de utilização de LT nos textos dos alunos: na globalidade dos textos do *Corpus B*, o grau de variação dos LT utilizados é baixo; comparativamente, o de indefinidade e de localização derivada ou indireta é muito alto.

Apoiada nesta conclusão e na conclusão que diz respeito ao padrão de utilização dos tempos verbais do protótipo sequencial narrativo, procurei contabilizar problemas de concordância temporal nos textos e isolar algumas respostas dos alunos que refletem, em maior ou menor grau, as dificuldades já identificadas na abordagem do *Corpus A*.

3.3.3 Utilizações semanticamente não adequadas ou instáveis de combinatórias temporais

Nos textos do *Corpus B*, observei combinatórias temporais que dão origem a transições temporais, evidenciando problemas semânticos e sintáticos, com possíveis efeitos na coesão e coerência dos textos. As coordenadas enunciativas definidas na situação inicial de cada texto/discurso conduziram a observação das combinatórias temporais, na sucessão de sequências textuais delimitadas pela ORIENTAÇÃO e pela situação final do texto, a CODA¹⁶⁰. Na abordagem das sequências textuais deste *corpus*, o procedimento foi paralelo ao já seguido para o *Corpus A*.

Na observação de questões de concordância temporal, considerei três grupos de combinatórias, simples e compostas, dando origem a transições temporais:

Nível 1 – transições temporais aceitáveis, tendo em conta os parâmetros de classificação que configuram as respostas esperadas na 2.^a parte da prova de aferição – Expressão Escrita;

Nível 0 – transições temporais não aceitáveis, com problemas de concordância temporal, evidenciando escolhas semânticas e pragmáticas não controladas na construção das combinatórias que as concretizam;

Nível 2 – transições temporais aceitáveis, mas evidenciando instabilidade na construção das combinatórias temporais que as concretizam, sem efeitos na coesão e coerência textuais.

¹⁶⁰ Continuo a adotar as quatro fases propostas por Bronckart & Bourdin (1993): ORIENTAÇÃO, EPISÓDIOS, SITUAÇÃO FINAL e CODA.

Subdividi o grupo de textos com transição temporais de **Nível 0**, em **Nível 0₁** e **Nível 0₂**. Incluí no **Nível 0₂** os três textos já sinalizados no Quadro IV.3.1, que configuram um padrão distinto de combinatórias temporais não aceitáveis, cuja descrição sumária procuro concretizar posteriormente, nesta secção. Integrei os restantes casos no **Nível 0₁**.

Na observação das combinatórias, simples e compostas, e respectivas transições temporais, a serem distribuídas pelos níveis 1, 0 ou 2, considere as coordenadas enunciativas definidas na ORIENTAÇÃO, especificamente o ponto de perspectiva temporal (PPT), e igualmente o tempo de referência (TR) definido na linearidade do texto.

A observação, comparação, distribuição e análise das combinatórias temporais alicerçou-se, assim, nas duas grandes estratégias já anteriormente identificadas para localizar as situações no eixo do tempo e na noção operatória do tempo que as transições temporais concretizadas podem fazer evidenciar. O conceito de operação reversível, amplamente desenvolvido por Ferreiro (1971), revelou-se de grande poder operativo, na observação das transições temporais concretizadas em diferentes fases do plano de texto.

As categorias de análise que resultam destas opções subsumidas encontram-se explicitadas em (i), (ii) e (iii):

- (i) Transições temporais envolvendo localização temporal das situações, relativamente a um ponto de referência (TR) ou perspectiva temporal (PPT);
- (ii) transições temporais envolvendo relações de ordem cronológica, em anterioridade, simultaneidade/sobreposição ou posterioridade, face ao tempo de referência (TR) ou ao ponto de perspectiva temporal (PPT), deítico ou anafórico;
- (iii) operações de reversibilidade temporal envolvendo transições simples e compostas.

O elevado número de textos sob escrutínio e as limitações impostas pela metodologia adotada na análise, com a meta centrada na observação da evolução dos alunos, relativamente a aspetos específicos já detetados no *Corpus A*, levaram-me a ajustar alguns procedimentos de observação dos dados. Incluí-se nesses ajustamentos, a opção por uma abordagem do *Corpus B* que contemplou, não a contabilização de ocorrências de problemas de concordância temporal nos 145 textos, mas a sinalização de textos com problemas de concordância temporal de **Nível 0** e de **Nível 2**. Posteriormente, essa abordagem incidiu em transições temporais de **Nível 0₁**, envolvendo o recurso ao PMQ e a LT deíticos e anafóricos.

Procurei que a sinalização de problemas incluídos nas categorias (i) e (ii) fosse de largo espectro e utilizei a categoria (iii) para validar a distribuição dos casos sob observação pelos dois grupos de respostas, de **Nível 0** ou de **Nível 2**. Isto é, as combinatórias selecionadas só são

consideradas de **Nível 0** – dando origem a transições temporais não aceitáveis – quando apresentam problemas que envolvem, direta ou indiretamente, operações de reversibilidade temporal com efeitos na coesão e na coerência textuais. Os restantes casos são distribuídos no grupo de respostas de **Nível 2**.

Os textos em que detetei problemas de **Nível 0** e de **Nível 2** foram objeto de uma única entrada, no grupo de textos de **Nível 0**.

Abordei os objetos linguísticos a observar, apoiando-me nas opções teóricas definidas nos capítulos 1 e 2 da Parte II e tive presente as elucidações de Joaquim Fonseca (1992), sobre a aplicação dos ensinamentos da teoria linguística à descrição e à análise do texto/discurso. Na senda do autor, considere os 145 textos, enquanto produtos verbais da observação didática, onde cada frase produzida é sempre tomada como “segmento de manifestação do texto” em construção, como resposta a uma instrução da prova.

Nos exemplos (20) e (21) estão ilustrados procedimentos seguidos na seleção de combinatórias temporais e respetivas transições. Em (20), as transições temporais sob observação dizem respeito à localização temporal das situações, relativamente ao PPT definido na entrada do texto, categoria (i) de análise. Em (21), as transições temporais envolvem relações de ordem cronológica, em posterioridade, face ao tempo de referência (TR) anafórico definido na linearidade do texto, categoria (ii) de análise.

Em (20), estão ilustrados dois casos de transições temporais não aceitáveis, de **Nível 0₁**, com efeitos na coesão e na coerência textuais. Em (20') apresentam-se as respostas esperadas, considerados os parâmetros e subparâmetros de avaliação da 2.^a parte da prova de aferição.

(20) **Respostas dos alunos**

	Nível 0 ₁	Nível 0 ₁
Plano de texto	[FA_14_TIC]	[MT_38_CT]
ORIENTAÇÃO	A minha cadela <u>chama-se Puma</u> , foi-me <u>oferecida quando</u> eu passei de ano. (...)	<i>Certo dia estava eu no meu jardim a brincar com a minha cadela</i>
EPISÓDIOS		<i>quando ouvimos um estrondo. (...) Decidi ficar com o cãozinho (...). Agora teria dois cãesinhos, a minha cadela Bionda e o meu novo cão, o Balú. Eles cresceram muito e estão muito felizes juntos com os seus cachorrinhos. Eles são os melhores amigos que alguma vez tive.</i>
SIT. FINAL	(...) Um dia <u>cheguei a casa</u> , fui ver a cadela e ela <u>estava morta</u> . Foi um grande desgosto para mim.	<i>Como já estavam muito velhinhos, faleceram.</i>
CODA	Mas pronto, tudo o que nasce morre, <u>descansa em paz</u> Puma.	<i>Mas eu sabia que eles iriam ficar dentro do meu coração para sempre e que eu nunca mas mesmo nunca os iria esquecer!</i>

Ambos os casos em (20) evidenciam dificuldades da mesma natureza, no domínio de operações de reversibilidade temporal, a categoria (iii).

(20')

Respostas esperadas

	Nível 1	Nível 1
Plano de texto	[FA_14_TIC]	[MT_38_CT]
ORIENTAÇÃO	A minha cadela <u>chamava-se Puma</u> (...)	<i>Há muito tempo</i> estava eu <u>no meu jardim</u> a brincar com a minha cadela (...)
EPISÓDIOS		Eles <u>cresceram</u> muito e <u>viveram muito felizes</u> juntos (...). <u>Foram os melhores amigos</u> que alguma vez tive.
SIT. FINAL		<i>Quando</i> já <u>estavam muito velhinhos</u> , <u>faleceram</u> .
CODA		

Vejamos o exemplo de FA_14_TIC. A sua escolha semanticamente não controlada do PRS, na fase de ORIENTAÇÃO, afeta todas as fases do plano de texto. O problema de concordância temporal tem, assim, escopo largo, com alcance da ORIENTAÇÃO à CODA.

Na fase de ORIENTAÇÃO, FA_14_CT opta por um enunciador que dá voz à descrição de uma situação estativa num tempo deítico. O PRS, de valor genérico, localiza a situação em sobreposição ao PPT [PRES], denotando toda a frase uma propriedade identificadora do animal de estimação, ter nome em T_0 , o tempo que define a coordenada enunciativa do texto com alcance até à CODA. Na primeira predicação, o tempo verbal no PRS, *chama*, vem comutar o valor aspetual eventivo [-STAT] do verbo “chamar” para valor estativo [+STAT] e é responsável pela leitura: *chama-se Puma*, logo, *Puma está viva*. O predicado de indivíduo afeta, assim, o processamento da informação de todas as restantes fases do plano de texto, impondo a inferência de que *Puma está viva*, da ORIENTAÇÃO à CODA. Ora, na SITUAÇÃO FINAL, ficamos a saber que a cadela já morreu, pelo que a coordenada enunciativa na ORIENTAÇÃO deveria ter sido definida em relação a um PPT [PASS]. “A minha cadela *chamava-se Puma*”¹⁶¹.

¹⁶¹ Trata-se de um aluno de comportamento problemático e elevada falta de assiduidade às aulas que decidiu realizar a prova de aferição. Inclino-me a interpretar o problema ilustrado, como podendo refletir o estado emocional do autor do texto, o qual, ao dar voz ao enunciador do discurso narrativo, confere um valor afetivo ao PRS para, com ele, manter viva a cadela que perdeu para sempre, corporizando-a numa memória que o próprio discurso, imperfeitamente, constrói. Se considerarmos que há aqui uma profunda seriedade de escrita, onde se assume, pela voz do enunciador do discurso, o “tempo do indivíduo”, e se expressa esse tempo, sobrepondo-o, ao “tempo da personagem” da narrativa, talvez possamos considerar também que essa seriedade é consequência da elevada valorização atribuída aos 90 minutos de duração da prova de aferição de Língua Portuguesa.

Tendo presente os critérios de classificação da Expressão Escrita, na 2.^a parte da prova de aferição, especificamente o subparâmetro **Articulação**, no parâmetro **Textualização**, considere, na observação dos textos que seguem este padrão de problema, que se trata de casos de infração da concordância temporal, relevando diretamente das “coordenadas de enunciação (tempo, espaço, pessoa) adotadas inicialmente”¹⁶².

Na observação e comparação das combinatórias temporais compostas em (21), envolvendo LT de medição, com valor anafórico, sobressaem transições temporais de **Nível 1**, em (a), e de **Nível 0₁**, em (b), exemplo que evidencia problemas nas operações de reversibilidade temporal, da categoria (iii).

(21) **Respostas dos alunos**

(a)	<i>Passados quinze minutos de conversa fomos embora, chovia a potes, foi então que ouvimos um trovão, a minha cadela desatou a correr e eu fui atrás dela. [QC_01_TIC]</i>	Nível 1
(b)	<i>Levei o cão para casa (...) Depois de dois anos o cão era maior e era muito giro, era um cão de raça. [MT_24_TIC]</i>	Nível 0₁
Resposta esperada		
(b')	<i>Levei o cão para casa (...) Depois de dois anos o cão estava maior e estava muito giro, era um cão de raça.</i>	Nível 2
Resposta esperada		
(b'')	<i>Levei o cão para casa (...) Dois anos depois /passados dois anos/ daí a dois anos o cão estava maior e estava muito giro. Era um cão de raça.</i>	Nível 1

Em 21 (b), MT_24_TIC utiliza o verbo *ser* no IMPF, *era maior*, que impõe uma leitura de estado prolongado ao predicado. Contudo, este predicado descreve uma situação que corresponde a uma comparação entre duas fases de crescimento do indivíduo considerado: dois anos antes o cão estava menor; dois anos depois o cão estava maior e, culminando com o limite superior dessa fase de crescimento, estava “muito giro”. A predicação envolve, assim, a descrição de uma fase marcadamente transitória do indivíduo considerado, o cão em crescimento e um período “engraçado” desse crescimento. Em (b'), procedi apenas à alteração dos valores aspetuais do verbo que ocorre nas predicações da segunda frase da sequência textual, de modo a produzir, artificialmente, um exemplo de combinatória temporal, cujo resultado é uma transição temporal a ser incluída no grupo de problemas de **Nível 2**. O recurso ao LT de medição *Depois de dois anos* evidencia dificuldades do aluno na composição do grupo adverbial que ocorre no predicado da frase considerada. Nesse sentido, em (b'), apesar de já não se verificarem problemas de coesão e coerência textuais, relativamente aos valores aspetuais do verbo na predicação, a instabilidade na construção sintática da combinatória

¹⁶²Cf. ANEXO C - 2.º ciclo. Prova de Aferição de Língua Portuguesa. 2008.

temporal justifica a sua inclusão no grupo de problemas de **Nível 2**. Em (b''), procedi à reformulação do LT, de modo a produzir um exemplo com transições temporais aceitáveis, a ser incluído no grupo de casos de **Nível 1**.

Os quadros IV.3.10 e IV.3.11 foram organizados em resultado deste procedimento de observação e análise de combinatórias temporais nos textos. A seleção dos exemplos para contabilização contempla a comparação dos casos e a construção das respostas esperadas.

As colunas **Nível 0** do Quadro IV.3.10 apresentam o número de textos que exibem, no mínimo, uma combinatória temporal que não respeita os parâmetros e subparâmetros de classificação da prova, elencados na secção 3.2 deste capítulo. Na coluna **Nível 0₁** contabilizam-se os textos, em cada turma, onde foi sinalizada uma combinatória temporal que dá origem a uma transição temporal, relevando diretamente de questões de concordância temporal com efeitos na coesão e coerência textuais. A coluna **Nível 0₂** diz respeito aos três textos apresentados no Quadro IV.3.1, que referi anteriormente. A coluna **Nível 2** mostra uma contabilização paralela de transições temporais, envolvendo problemas, marcadamente sintáticos, que não foram considerados como produzindo efeitos na coerência textual, ainda que podendo relevar de algumas questões de concordância temporal com efeitos na coesão textual. Não me debrucei sobre essa análise que exigiria, necessariamente, uma observação mais fina e detalhada de relações morfológicas, sintáticas e semânticas que se jogam em cada combinatória temporal, face ao plano de texto, no quadro do aparelho enunciativo adotado.

No Quadro IV.3.11, encontram-se as percentagens de textos com questões de concordância temporal – **Nível 0₁**, **Nível 0₂** e **Nível 2** – em cada turma, relativamente ao total de textos produzidos nessa turma.

A observação das percentagens no Quadro IV.3.11 permite-nos afirmar que, relativamente à totalidade do *Corpus B*, 52% dos textos, produzidos enquanto respostas dos alunos a um conjunto de instruções da 2.^a parte da prova de aferição de 2008, relevam de questões diretamente relacionadas com a concordância temporal. É de lembrar que o critério adotado na contabilização de casos implica duas escolhas cumulativas: os textos selecionados devem apresentar, no mínimo, um problema de concordância temporal, o que implica haver textos que podem apresentar mais do que uma ocorrência deste tipo de problema; os textos em que são detetados problemas de **Nível 0** e de **Nível 2** contabilizam apenas na categoria **Nível 0**.

Quadro IV.3.10 - Textos com problemas de concordância temporalFonte: *Corpus B*

Turmas (Nº alunos)	Nível 0		Nível 2
	Nível 0 ₁	Nível 0 ₂	
	Transições temporais não controladas com efeitos na coesão e coerência textuais	Sequências textuais de domínio temporal único	Transições temporais menos vigiadas com possíveis efeitos na coesão textual
QC_TIC (27)	5	0	6
MT_TIC (24)	7	0	7
FA_TIC (19)	9	0	1
Grupos TIC (70)	21	0	14
QC_CT (25)	7	2	5
MT_CT (25)	10	1	0
FA_CT (25)	12	0	4
Grupos CT (75)	29	3	9
Totais (145)	50	3	23

Quadro IV.3.11 - Problemas de concordância temporal: percentagens por grupo e na totalidade do *Corpus B*Fonte: *Corpus B*

Turmas (Nº alunos)	Nível 0		Nível 2
	Nível 0 ₁	Nível 0 ₂	
	Transições temporais não controladas com efeitos na coesão e coerência textuais	Sequências textuais de domínio temporal único	Transições temporais menos vigiadas com possíveis efeitos na coesão textual
QC_TIC (27)	19%	0%	22%
MT_TIC (24)	29%	0%	29%
FA_TIC (19)	47%	0%	5%
Textos TIC (70)	30%	0%	20%
QC_CT (25)	28%	11%	20%
MT_CT (25)	40%	7%	0%
FA_CT (25)	48%	0%	16%
Textos CT (75)	39%	4%	12%
Totalidade do <i>CorpusB</i> (145)	34%	2%	16%

Porém, esta percentagem média de 52%, aplicada aos 145 textos, distancia-se um pouco da percentagem média de cada um dos grupos, TIC e CT. Nos grupos CT, sobe para 55%, nos grupos TIC, desce para 50%. E se isolarmos e compararmos as percentagens dentro dos próprios grupos, sinalizamos o grupo FA_CT com mais casos de **Nível 0** – 48% – e, de novo, o QC_TIC exibindo a percentagem mais baixa desses casos – 19%.

Não sendo o grupo QC_TIC o que regista a mais baixa frequência de problemas de **Nível 2**, é aquele que regista a percentagem mais baixa de problemas de **Nível 0**, o que, de imediato, implica uma maior estabilidade da competência semântica de expressão linguística do tempo e da localização temporal, que decorre de um maior domínio das operações de reversibilidade temporal.

É de referir, como questão a merecer investigação própria¹⁶³, o facto de, em nenhuma das turmas TIC se terem registado problemas de **Nível 0**.

Mais uma vez, estou a abordar os dados com o foco na contabilização de produtos verbais. Contudo, pesem embora possíveis e previsíveis flutuações, ou mesmo imprecisões, no cálculo de alguns valores de localização temporal das transições temporais sob análise, os números apresentados permitem extrair conclusões, não só quanto ao peso dos problemas de concordância temporal nos textos dos alunos, mas quanto ao próprio padrão de problemas que sobressai da análise dos casos.

Retomo os números da coluna **Nível 0₂** do Quadro IV.3.11, que dizem respeito aos casos assinalados no Quadro IV.3.1. Como foi referido, nos textos de QC_221_CT e QC_247_CT, cujos excertos são apresentados nas duas primeiras colunas do Quadro IV.3.1, todos os verbos se encontram no PRS; no texto de MT_19_CT, cujos excertos são apresentados na terceira coluna do mesmo quadro, o primeiro verbo encontra-se no IMPF, os seguintes, no PRS. Nos três textos, o PRS e o IMPF apresentam valores tempero-aspetuais comuns, ambos perspetivam as situações no seu decurso. Esta propriedade coloca todas as situações descritas pelos predicados sob o escopo de um domínio temporal de referenciação aspetual única. Ao longo destes três textos, não há rutura entre sequências descritivas e narrativas, entre o plano do discurso e o plano da narrativa. Na verdade, os narradores não abandonam a *phase d'arrière plan*, na designação adotada por Bronckart & Bourdin (1993), localizando numa rede de referenciação temporal contínua a longa sequência descritiva que vai da abertura ao fecho do texto.

Vejamos as sequências textuais iniciais dos dois primeiros textos:

«Eu e o meu cão Rikybig brincamos no quintal. Eu gosto muito do meu cão (...);

[QC_221_CT]

«Olá, tenho um animal de estimação muito carinhoso, que é o meu periquito.»

[QC_247_CT]

¹⁶³ Esta questão é particularmente interessante, pois relaciona-se com o estudo, nos textos narrativos dos alunos, de usos do PRS com valor genérico, um dos problemas detetados no *Corpus A*.

O uso do PRS de valor genérico na primeira predicação, *brincamos*, tem como efeito a comutação do valor eventivo [-STAT] para valor estativo [+STAT] deste predicado, o que induz a leitura de estado faseável ou de habitualidade da situação descrita. Os predicados “gosto do meu cão”, “tenho um animal de estimação”, “é o meu periquito” têm já, eles próprios, valores básicos [+STAT]. Está criada a condição para que, até ao fecho dos textos, o conjunto de situações descritas nas sequências textuais seja localizado no mesmo intervalo de tempo, um domínio temporal único, sem fronteiras definidas.

Ao terceiro caso, «Eu e a minha cadela estávamos a brincar no pátio, ela é muito brincalhona...», MT_19_CT, aplica-se uma descrição paralela. Entre a primeira e a segunda frase, o narrador transita entre intervalos distintos do tempo, um em sobreposição ao PASS, outro em sobreposição ao PRES, mas as situações que descreve no IMPF e no PRS têm as mesmas propriedades tempero-aspetuais, isto é, localiza intervalos distintos, mas, ao descrever ambas as situações no seu decurso, perspectiva [PRES] e [PASS] a partir de uma rede de referenciação temporal contínua.

(i) Transições temporais envolvendo recurso ao pretérito mais-que-perfeito (MPQ)

Nesta subsecção, centro-me nos casos de transições temporais de **Nível 0₁** com recurso ao pretérito mais-que-perfeito (MQP).

Com a observação destas transições temporais regresso a uma das metas que norteia todo o trabalho, encontrar, através de diferentes abordagens do *Corpus B*, indícios da evolução dos alunos do grupo TIC, relativamente às dificuldades mais relevantes detetadas nas respostas que constituem o *Corpus A* e comparar os resultados dos alunos do grupo TIC e dos alunos do grupo CT, tendo em conta os mesmos aspetos.

Parti dos valores exibidos no Quadro IV.3.2 e no Quadro IV.3.4 para proceder à análise dos dados.

Como se pode verificar nesses quadros, o MPQ registou uma baixa frequência de utilização nos textos dos alunos dos grupos TIC e CT.

Segui depois o procedimento adotado no segundo momento de abordagem dos dados, relativamente à escolha dos problemas de concordância temporal envolvendo o recurso ao MQP: observei apenas transições temporais sinalizadas com **Nível 0₁**, no Quadro IV.3.11.

Contabilizei um total de 14 combinatórias temporais de **Nível 0₁**, nos textos dos grupos TIC e CT, que dão origem a transições temporais com consequências diretas na coesão e coerência textuais. Identifiquei 8 combinatórias temporais nos grupos TIC e 7 nos grupos CT.

O Quadro IV.3.12 retoma os valores numéricos do Quadro IV.3.4, respeitantes à frequência de ocorrências do MQP, em cada turma, acrescentando-os do número total de transições temporais de **Nível 0₁** e respetiva percentagem de ocorrência em cada turma, com base nos valores do Quadro IV.3.11.

Quadro IV.3.12 - O MQP nos textos dos alunos

Fonte: *Corpus B*

Turmas (Nº alunos)	Frequência de utilizações de MPQ1	Frequência de utilizações de MPQ2	Frequência de transições temporais de Nível0 ₁	Percentagem de transições temporais de Nível0 ₁
QC_TIC (27)	6	24	1	3%
MT_TIC (24)	1	23	3	12,5%
FA_TIC (19)	0	12	4	33%
Total MQP grupos TIC	66		8	12%
QC_CT (25)	4	18	4	18%
MT_CT (25)	1	11	1	8%
FA_CT (25)	2	20	1	4,5%
Total MQP grupos CT	56		6	11%
Totais	122		14	11%

A relação entre a frequência de utilização do MQP nos textos e as transições temporais sinalizadas com **Nível 0₁** merece aqui uma breve reflexão¹⁶⁴.

Como se pode observar, dos seis grupos, o que regista a frequência mais elevada de utilizações de MQP – QC_TIC – é também o que regista a percentagem mais baixa de transições temporais de **Nível 0₁**, envolvendo recurso a este tempo verbal. Nesta turma, ocorrem 30 combinatórias temporais – 24, no MQP2, e 6, no MQP1 – e apenas 1 transição temporal de **Nível 0₁**. Ainda que exibindo valores menos distantes, a turma FA_CT apresenta uma relação paralela, no que respeita a frequência de utilização do MQP e a percentagem de transições temporais de **Nível 0₁**.

A percentagem mais elevada de transições temporais de **Nível 0₁**, envolvendo recurso ao MQP, regista-se na turma FA_TIC, onde o MPQ1 não foi sequer utilizado pelos alunos. A leitura direta dos números parece possibilitar a interpretação de que quanto mais elevada é a frequência de utilização do MQP, mais elevada é a probabilidade de ele ocorrer em transições temporais semanticamente aceitáveis.

¹⁶⁴ A reflexão, aqui sumariamente apresentada, é retomada de forma mais detalhado no capítulo 5, destinado à caracterização do perfil linguístico dos alunos que mais diretamente – os grupos TIC – e de forma menos direta – os grupos CT – participaram na investigação ação.

Considere-se que nas 14 combinatórias temporais se verificam problemas diretos ou indiretamente dependentes de operações de reversibilidade temporal. Esses problemas são observáveis em termos das escolhas efetuadas: os alunos utilizaram o PRET, quando a opção seria o MQP ou, pelo contrário, optaram pelo MQP, quando a escolha deveria ter sido o PRET. Na maior parte dos casos, ocorre a primeira situação, utilização do PRET em vez do MQP. Em (22) e (23), encontram-se respostas dos alunos que ilustram esta tendência, a qual, em termos de uso do português padrão, pode ser identificada como um problema padrão, quanto à utilização do MQP: a combinatória temporal que originaria uma transição temporal, semanticamente adequada, deveria envolver o recurso ao MQP e não o recurso ao PRET.

(22)

Grupos TIC		
	Respostas Nível 0 ₁	Respostas esperadas
FA_02	<i>Era uma vez uma família muito feliz, porque <u>ganhou o Euro milhões</u>. Essa família tinha um cão que se chamava Kurika.</i>	<i>Era uma vez uma família muito feliz, porque <u>tinha ganho o Euro milhões</u>.</i>
MT_05	<i>(...) à nossa frente aparece uma grande onda e <u>levou-nos no fundo do mar</u> (...) Então nadámos para cima (...) um golfinho (...) levou-nos até à superfície, (a praia onde <u>fomos engolidos pela onda</u>).</i>	<i>(...) um golfinho (...) levou-nos até à superfície, (a praia onde <u>tínhamos sido engolidos pela onda</u>).</i>
QC_19	<i>(...) quando lá cheguei, (a tartaruga) já não estava lá. Estivemos à procura dela (...) Quando já <u>tínhamos procurado</u> não a encontramos.</i>	<i><u>Procurámos</u> em todo o lado/muito/..., mas não a encontramos.</i>

(23)

Grupos CT		
	Respostas Nível 0 ₁	Respostas esperadas
FA_157	<i>(...) Bati à porta e veio um homem abri-la. (...) Ouvi um grito que vinha de uma porta que estava trancada (...) Abrimos e estava lá uma mulher que <u>tinha-me explicado</u> que era mulher dele e que ele lhe batia com frequência.</i>	<i>Abrimos e estava lá uma mulher que <u>me explicou</u> que era mulher dele e que ele lhe batia com frequência.</i>
MT_78	<i>(...) Fui para dentro de umas das caixas. (...) O que eu não sabia era que o meu cão <u>entrou</u> para a outra caixa de vidro e transformámo-nos num só!</i>	<i>O que eu não sabia era que o meu cão <u>tinha entrado</u> para a outra caixa de vidro (...)</i>
QC_147	<i>(...) Disse aos meus avós para se deixarem lá no quarto que eu ia fazer montes de telefonemas (...) Então lá fui à procura de pessoas a perguntar se <u>viram</u> o meu cão.</i>	<i>Então lá fui à procura de pessoas a perguntar se <u>tinham visto</u> o meu cão.</i>

É nos grupos QC_TIC e FA_CT, onde se verifica a mais elevada frequência de ocorrências do MQP, que se registam os dois casos de utilização indevida do MQP. Em ambos os casos, na

combinatória temporal que originaria uma transição temporal, semanticamente adequada, deveria ter sido utilizado o PRET. Poder-se-ia diagnosticar este tipo de transição como um “abuso do uso” do MQP, por parte de QC_19_TIC e FA_157_CT. Percebem que se usa, mas ainda não dominam bem.

Em QC_19_TIC, o MQP não é aceitável, dado que a transição temporal nos leva de um intervalo anterior, onde a situação “ter procurado a tartaruga” é dada por concluída, a um intervalo posterior, onde se localiza a situação “não ter encontrado a tartaruga”. As situações “procurar” e “encontrar/não encontrar” são simultâneas, mas o que o aluno está a dizer é que uma está concluída antes de a outra ter tido início. O que equivale à seguinte afirmação que infringe o princípio da não contradição, “Quando terminámos de procurar a tartaruga, antes, não a encontrámos, depois”.

Em FA_157_CT, o MQP não é aceitável por infringir igualmente o princípio da não contradição. No nosso mundo possível onde a história que está a ser contada tem lugar, a voz desconhecida que grita atrás da porta só pode explicar ao protagonista e ao seu animal de estimação quem é e o que aconteceu, depois de ter sido por eles descoberta.

Os casos FA_02_TIC, MT_05_TIC, MT_78_CT e QC_147CT ilustram o problema padrão, deveria ter sido utilizado o MQP e não o PRET.

Veja-se, por exemplo, o caso de MT_05_TIC.

Na leitura mais relevante da transição temporal com o PRET, o protagonista e o seu animal de estimação teriam sido engolidos por “uma segunda onda”. Ora, o agente da passiva “pela onda” apresenta-se no formato de uma descrição definida que tem como antecedente “uma grande onda”, na primeira combinatória temporal.

Nas transições temporais sob observação, “onda” tem, assim, um referente único. É identificada como “uma grande onda”, que levou o protagonista e o seu animal de estimação “no fundo do mar”, e como “a onda”, na sequência em que o golfinho os leva “para cima” e os deposita na superfície, a praia onde a referida onda os “tinha engolido”.

(ii) Transições temporais envolvendo recurso a LT de referência deíctica e anafórica.

É muito escassa a frequência de utilização de LT de referência deíctica nos grupos CT e TIC, como os valores numéricos apresentados no Quadro IV.3.7 mostram. Dadas as características híbridas do texto a produzir, como resultado das instruções da 2.^a parte da prova de aferição, poder-se-ia esperar que os alunos recorressem com alguma frequência ao tempo adverbial de

referenciação deítica, nas sequências monogeradas. Contudo, na totalidade de ocorrências sinalizadas no Quadro IV.3.7, contabilizei 37 TL próprios dependentes de T₀. A subclasse que regista o número mais elevado de ocorrências é a dos LT deíticos de medição definida e indefinida – “há duas semanas.../há algum tempo...”. Quanto à subclasse de LT definidos de denotação direta de intervalos, destaca-se o LT “neste momento”, com uma ocorrência apenas.

Dada a exiguidade do número de exemplos a considerar, e tendo presente que uma das dificuldades dos alunos, detetada na análise do *Corpus A*, foi a transformação de um LT anafórico definido – *nessa noite* – num LT deítico definido – *(n)esta noite/ n(n)a noite passada* – optei por observar transições temporais com problemas na utilização de LT deíticos definidos, envolvendo mudanças de voz do enunciador, com possíveis efeitos nos dois planos enunciativos, discurso e narrativa. Como referi antes, só observei transições temporais em sequências monogeradas.

Segui, mais uma vez, o procedimento adotado no segundo momento de abordagem dos dados, relativamente à escolha dos problemas de concordância temporal envolvendo o recurso a LT deíticos definidos: observei apenas transições temporais sinalizadas com **Nível 0₁**, no Quadro IV.3.11.

De forma paralela ao que aconteceu relativamente ao MQP, o Quadro IV.3.13 retoma os valores numéricos do Quadro IV.3.7, respeitantes à frequência de ocorrências de LT deíticos em cada turma, que apresenta na primeira coluna. Com base nos valores do Quadro IV.3.10, na coluna **Nível 0₁** encontra-se o número total de transições temporais com LT deíticos definidos e, na terceira coluna, está a respetiva percentagem de ocorrência em cada turma.

Quadro IV.3.13 – Os LT deíticos nos textos dos alunos

Fonte: *Corpus B*

Turmas (Nº alunos)	Frequência de utilizações de LT deíticos	Frequência de transições temporais de Nível 0₁	Percentagem de transições temporais de Nível0 ₁
QC_TIC (27)	9	4	44%
MT_TIC (24)	5	1	20%
FA_TIC (19)	4	2	50%
Total MQP grupos TIC	18	7	39%
QC_CT (25)	11	1	9%
MT_CT (25)	4	1	25%
FA_CT (25)	4	3	75%
Total MQP grupos CT	19	7	38%
Totais	37	14	38%

A observação dos dados mostra que a mais alta frequência de utilização de LT deíticos se regista, de novo, no grupo QC_TIC. Contudo, à exceção do QC_CT, com 9% de respostas com **Nível 0₁**, em todos os restantes grupos a percentagem de utilizações semanticamente não adequadas de combinatórias temporais compostas, com recurso a LT deíticos, é consideravelmente elevada. De acordo com os valores apresentados, o grupo FA_CT atingiu a mais elevada percentagem de problemas de concordância temporal, no recurso a LT deíticos definidos, 75%.

Os exemplos em (24) ilustram casos de utilização não controlada de LT deíticos definidos, nos dois grupos TIC e CT.

(24)

Grupos TIC e CT		
	Respostas Nível 0 ₁	Respostas esperadas
QC_12_TIC	(...) O veterinário disse que ela tinha de ser operada, mas para ela ser operada tivemos que ir a Almada, o meu pai levou-a lá e a veterinária disse que <u>amanhã</u> a podíamos ir buscar. No dia seguinte fomos buscá-la.	(...) o meu pai levou-a lá e a veterinária disse <u>que no dia seguinte</u> a podíamos ir buscar.
MT_17_CT	(...) Quando chegámos a casa, ele estava a dormir e eu fui fazer a mesma coisa pois <u>amanhã</u> tínhamos que acordar cedo para mudarmos de casa.	(...) <u>no dia seguinte</u> tínhamos de acordar cedo(...)
FA_216_CT	(...) Depois do jantar fomos dormir, já estávamos cansados, foi uma grande aventura, <u>hoje</u> , mal nos deitámos, adormecemos logo.	(...) foi uma grande aventura. <u>Naquele dia</u> , mal nos deitámos, adormecemos logo.

Nos três exemplos, de QC_12_TIC, MT_17_CT e FA_216_CT, as utilizações dos LT deíticos definidos estão ligadas a mudanças súbitas e inesperadas de voz do enunciador, no plano da narrativa. Nos três casos, os alunos deveriam ter optado por LT anafóricos e não por LT deíticos, na construção das suas combinatórias temporais.

Trata-se de problemas do domínio das operações de reversibilidade temporal relacionados com a estratégia de localização temporal subsumida pela categoria (i) de análise: transições temporais envolvendo localização temporal das situações, relativamente a um ponto de referência (TR) ou perspetiva temporal (PPT). De algum modo, é como se as dificuldades dos alunos se situassem no plano das escolhas e dos ajustamentos de meios lexicais às operações de reversibilidade temporal que estão a ser processadas. Isto é, perante a necessidade de referir linguisticamente um determinado intervalo no eixo do tempo, referenciado a um TR numa rede de referência temporal anafórica, para o qual não tem ao alcance a expressão lexical própria

– o LT anafórico definido – o enunciador do discurso socorre-se de uma outra expressão – um LT deítico definido – com valor paralelo, na rede correspondente de referenciação temporal deítica.

A escassa frequência de utilização de LT definidos, deíticos e anafóricos, observável no Quadro IV.3.7 e no Quadro IV.3.8, acompanhada de elevada percentagem de utilizações não controladas destas subclasses de LT, em combinatórias temporais referenciadas a um TR anafórico, permite-nos concluir que os alunos revelam dificuldades em processar a informação temporal com recurso a LT definidos de referenciação deítica e anafórica.

Finalmente, podemos interpretar as respostas dos alunos como revelando de grande instabilidade na competência semântica para operacionalizar a estratégia (i) de localização temporal, com recurso a LT deíticos e anafóricos.

3.4 Dificuldades dos alunos na expressão do tempo deítico e anafórico

A análise dos dados justifica as observações seguintes:

- (1) Na produção dos textos narrativos que constituem o *Corpus B* os alunos revelam dificuldades na construção de combinatórias temporais, com tempo verbal e tempo adverbial. Em 52% dos textos, evidenciam-se questões diretamente relacionadas com a concordância temporal, na localização temporal de situações. No total de combinatórias temporais observadas nas sequências textuais, 34% evidenciam escolhas semânticas e pragmáticas não controladas, dando origem a transições temporais não aceitáveis – **Nível 0**.
- (2) No recurso ao tempo verbal, revelam instabilidade na utilização do PRS, com valores temporais predominantemente deíticos, do PRET, com valores temporais deíticos e anafóricos, e, fundamentalmente, do MQP, de valor anafórico.
- (3) A base temporal dominante dos textos dos alunos é anafórica, respeitando o padrão de respostas esperadas no protótipo sequencial narrativo, de acordo com as instruções da prova. Contudo, a utilização do MQP é escassa, sendo o MQP1 de rara utilização. O MQP regista um total de 122 ocorrências no *Corpus B*, comparativamente, as ocorrências do PRET elevam-se a 2314.
- (4) A utilização do MQP evidencia algumas instabilidades do ponto de vista das escolhas semânticas. A percentagem média de utilizações inaceitáveis – **Nível 0₁** – de combinatórias temporais, envolvendo recurso ao MQP, é de 11%. Porém este valor está muito acima do valor registado pelo grupo QC_TIC, com apenas 3% de respostas

inaceitáveis. Este dado permite concluir que houve uma evolução francamente positiva deste grupo, relativamente às dificuldades na utilização do MQP, assinaladas pela análise do *Corpus A*. Este dado reflete igualmente um desempenho qualitativamente superior deste grupo TIC, relativamente a todos os grupos CT.

- (5) É baixa a utilização de LT próprios independentes – *no verão de 2007/no dia 10 de outubro de 1910/...* –, com 26 ocorrências, no total de 714, de LT definidos deíticos – *hoje/...* – 13 ocorrências, e de LT definidos anafóricos – *naquele dia/...* – com 39 ocorrências. Excluí desta contagem 6 LT de medição deítica e 40 LT de medição anafórica, com elevado índice de LT indefinidos – *há muito tempo atrás.../passado alguns séculos...*. Contrastivamente, é muito elevada a frequência de utilização de LT indefinidos – *uma vez/ um dia/certo dia/...* – e de LT introduzidos por *quando*, operador que totaliza 264 ocorrências. Este dado reflete a dificuldade dos grupos em recorrer a meios lexicais de expressão do tempo que permitam referir intervalos definidos no eixo do tempo e localizar as situações descritas de forma precisa. A frequência de utilização do operador *quando* prova ainda que o grau de indefinitude das combinatórias temporais, relativamente a valores de localização temporal nos textos da tipologia narrativa, se deve, em grande parte, ao facto de os alunos privilegiarem a estratégia de localização temporal de eventos e não a de intervalos. Na verdade, *quando* está associado diretamente à localização de situações e só indiretamente à identificação de intervalos no eixo do tempo.
- (6) A utilização de LT definidos, deíticos e anafóricos, é muito escassa. Nas combinatórias compostas em que ocorrem, a percentagem média de transições temporais inaceitáveis a que dão origem é de 38%. Estas dificuldades relacionam-se com a noção de tempo relativo e o sentido de operação reversível que os poucos alunos que utilizam estes LT ainda não estabilizaram, na fase de desenvolvimento em que se encontram a realizar a prova de aferição.
- (7) Ainda que seja no grupo QC_TIC que se verifica o mais elevado grau de variação de LT utilizados nos textos, essa variável ainda não teve efeito, em termos de evolução positiva deste grupo, relativamente às dificuldades na utilização dos LT de referência deítica e anafórica, assinaladas pela análise do *Corpus A*.
- (8) É de referir que a turma MT_TIC evidenciou uma evolução significativa, relativamente às dificuldades que tinha apresentado, aquando da realização do exercício cujas respostas constituíram o *Corpus A*.

A evidência dos dados observados invoca a urgência de um trabalho sistematizado, sobre processos de planificação, textualização e revisão de texto, envolvendo questões de localização temporal e ensino e aprendizagem explícitos da categoria gramatical Tempo. A sinalização dos problemas faz emergir a necessidade de se produzirem instrumentos destinados à aprendizagem, treino e avaliação de produtos verbais – textos/discursos e fragmentos de textos/discursos – envolvendo diretamente um trabalho sobre a expressão do tempo nos textos narrativos, com efeitos diretos no desenvolvimento da competência narrativa dos alunos.

Na verdade, assumo como indispensável a construção de listas de verificação destinadas à revisão de texto, de fácil acesso na prática educativa da aula de Português, contemplando regras para “expressar o tempo e localizar temporalmente as situações”, nos textos/discursos, no que essas regras relevam das regras do uso do português padrão. Para que essas listas de verificação sejam utilizadas, é preciso haver implicação dos professores na sua elaboração e na sua valorização, junto dos alunos, enquanto instrumentos de aprendizagem, treino e avaliação, no contexto de produção de textos de qualquer tipologia.

Foi a necessidade de afinar critérios de avaliação dos textos da tipologia narrativa, no que respeita a questões de concordância temporal, que me levou a procurar o contributo de professores de Português, cujas respostas, em termos de juízos de adequação semântica de combinatórias temporais selecionadas nos textos dos alunos, são objeto de análise no Capítulo 4.

Capítulo 4- *Corpus B*: as coordenadas enunciativas de pessoa e tempo nos textos dos alunos

«Preso irremediavelmente a um *aqui-agora* que transporta consigo, o sujeito falante tem, no entanto, a possibilidade de criar, pela palavra, um “outro aqui-agora” isto é, um *lá-então*. Se o *aqui* e o *agora* só têm existência porque e quando *alguém fala*, o *lá* e o *então* só têm existência porque e quando *alguém fala deles*.»

Fernanda Irene Fonseca, “Competência narrativa e ensino da língua materna”

Neste capítulo, procedo a uma nova abordagem do *Corpus* B, procurando dar continuidade à análise iniciada no Capítulo 3. Mantem-se o objetivo de contribuir para a configuração, no Capítulo 5, dos cenários de resposta às seis questões a que se conformou o trabalho de investigação ação desenvolvido¹⁶⁵.

Na abordagem do *Corpus* B de que se ocupa este capítulo, circunscrevi a observação dos dados à sequência textual inicial das narrativas produzidas pelos alunos, tendo em conta que é nesta sequência que são adotadas as coordenadas enunciativas de pessoa, tempo e lugar que constituem a ORIENTAÇÃO das outras fases do plano de texto.¹⁶⁶

No primeiro momento desta segunda abordagem, (4.1), contabilizei as respostas dos alunos, relativamente ao cumprimento da instrução da 2.^a parte da prova de aferição de Língua Portuguesa de 2008, no que respeita a coordenada enunciativa de pessoa. De acordo com essa instrução, os alunos têm de produzir um texto narrativo em 1.^a pessoa: «Conta uma aventura, real ou imaginária (...). Não te esqueças de que és o narrador e, ao mesmo tempo, protagonista da história.»

No segundo momento, (4.2), identifiquei duas estratégias temporais a que os alunos recorrem para dar voz ao narrador que inicia a história. Tive em conta as combinatórias simples e compostas que ocorrem, na sequência textual inicial das narrativas dos alunos. O propósito não foi detetar problemas de concordância temporal nessas sequências, uma preocupação que norteou a abordagem descrita na secção 4.3, mas encontrar padrões de resposta dos alunos à subinstrução da prova, no que respeita a coordenada enunciativa de tempo definida na entrada dos textos.

No terceiro momento (4.3), inventariei os juízos de adequação semântica de 20 professores de Português, sobre 11 sequências textuais iniciais dos textos dos alunos, com questões de concordância temporal de **Nível 0₁** e de **Nível 2**. Como ficou referido no final do Capítulo 3, esse procedimento teve dois objetivos prioritários: validar os meus próprios juízos de adequação semântica das combinatórias temporais presentes nas sequências textuais sob análise; sinalizar, nas respostas dos professores, alguns reflexos da sua avaliação das respostas dos alunos, no que respeita a questões de concordância temporal, com efeitos na coesão e coerência textuais.

Finalmente, no quarto momento (4.4), procurei identificar algumas dificuldades dos alunos na expressão do tempo deítico e anafórico, tendo em conta a base temporal dominante que emerge

¹⁶⁵ Cf. capítulos 1 e 2, Parte II.

¹⁶⁶ Continuo a seguir a classificação de Bronckart & Bourdin (1993), organizando o plano de texto em 4 fases: ORIENTAÇÃO, EPISÓDIOS, SITUAÇÃO FINAL, CODA.

das 145 narrativas produzidas e considerando os juízos de adequação semântica dos professores, sobre as 11 sequências textuais iniciais dessas narrativas.

A observação de questões de concordância temporal incidiu fase de ORIENTAÇÃO do plano de texto.

Ao observar os objetos verbais sob escrutínio nesta nova abordagem dos dados, centrei-me na primeira categoria de análise apresentada no Capítulo 3, subsumida por uma das estratégias de localização temporal:

- (i) transições temporais envolvendo a localização temporal das situações, relativamente a um ponto de referência (TR) ou perspectiva temporal (PPT).

Num procedimento paralelo ao já adotado no capítulo 3, utilizei a terceira categoria de análise para validar a distribuição de combinatórias temporais sob observação na secção 4.3 num dos três grupos de nível de respostas, de **Nível 1**, **Nível 2** ou **Nível 0**:

- operações de reversibilidade temporal diretamente ligadas ao processamento do cálculo de transições simples – tempos verbais –, transições compostas – tempos verbais e LT, e ao próprio cálculo dos valores temporais de LT próprios.

A primeira categoria de análise relaciona-se diretamente com as questões 1) e 2), apresentadas no capítulo 1 da Parte II, que aqui retomo, uma vez que refletem a delimitação dos objetos verbais em observação, confinados agora às sequências textuais iniciais dos textos narrativos dos alunos.

- 1) *Em textos da tipologia narrativa, de que modo exprimem os alunos a localização temporal das situações descritas, face ao ponto de perspectiva temporal (PPT) definido na entrada de cada texto (PRES, PASS)?*
- 2) *Como se reflete na expressão do tempo, o domínio que os alunos têm do tempo verbal e da sua relação com a pessoa verbal, definida pelas coordenadas de enunciação “eu-agora (Vou contar.../Sou...)”; “ele/ela-então (Um dia...,/Era uma vez...)”?*
- 3) *Qual a base temporal dominante – déitica ou anafórica – que emerge nos textos da tipologia narrativa produzidos pelos alunos, na prova de aferição de Língua Portuguesa de 6º ano de 2008?*

Nesta segunda abordagem do *Corpus B*, apoiei-me nos mesmos parâmetros e subparâmetros de classificação da 2.^a parte da prova de aferição, seleccionados da totalidade apresentada e já listados no Capítulo 3. Nas secções 4.1 e 4.2, destaquei o subparâmetro **Tipologia**, do parâmetro **Formato**, e o subparâmetro **Articulação**, do parâmetro **Textualização**, mais

diretamente relacionados com questões de concordância temporal, subsumidas pelas coordenadas enunciativas de tempo e pessoa adotadas inicialmente nos textos.

4.1 Pessoa verbal escolhida para dar voz ao narrador, enquanto protagonista da uma “aventura real ou imaginária”

É na sequência inicial da ORIENTAÇÃO que o aluno abraça a sua narrativa, numa «prisão irremediável» a um *aqui-agora* que “transporta consigo”, enquanto sujeito de enunciação do discurso narrativo, no qual deve ter competência para dar voz, em 1.^a pessoa, a um «outro “aqui-agora” isto é, um “lá-então”». É esta «prisão irremediável», tão exemplarmente referida por F. Irene Fonseca, na citação que abre este capítulo, que o vai levar, pela voz do protagonista da “aventura real ou imaginária”, até à última fase do plano de texto, a CODA.

Como responderam os alunos à instrução da prova, no que diz respeito à produção de uma narrativa em 1.^a pessoa?

Em 126 (87%) dos 145 textos da tipologia narrativa produzidos na prova de aferição, os alunos respeitam o item da instrução da prova que diz respeito à coordenada enunciativa de pessoa adotada inicialmente: são narradores e protagonistas dos acontecimentos que narram, adotando a 1.^a pessoa verbal e os pronomes de 1.^a pessoa, da ORIENTAÇÃO ao fecho da narrativa.

Em 16 textos narrativos não é respeitado esse item da instrução da prova. Os alunos elaboram a sua narrativa em 3.^a pessoa, não protagonizando os acontecimentos, enquanto narradores. No Quadro IV.4.1 estão registadas as sequências textuais iniciais dos 16 textos que não respeitam a instrução «és o narrador e, ao mesmo tempo, protagonista da história». Contudo, ainda que não seja a 1.^a pessoa verbal a dar voz ao narrador que deveria protagonizar uma aventura real ou imaginária a ser contada, nos 16 textos respeita-se a “coordenada de enunciação (pessoa)”, do subparâmetro **Articulação** do parâmetro **Textualização**, cujo nível de desempenho é descrito como «Mantém as coordenadas de enunciação (tempo, espaço, pessoa) adoptadas inicialmente.»

Alguns dos textos referenciados no Quadro 4.1 não respeitam o subparâmetro **Informação**, do parâmetro **Tema** dos critérios de classificação. O caso onde o desrespeito do tema mais se evidencia é o texto FA_08_TIC, da escola urbana, onde o aluno contou uma variante da fábula da lebre e da tartaruga. O caso MT_06_TIC merece uma nota, uma vez que respeita o tema, mas não cumpre nem o subparâmetro **Tipologia**, do parâmetro **Formato**, nem vários dos subparâmetros do parâmetro **Textualização**. Na verdade, a sequência textual inicial não constitui uma frase gramaticalmente bem formada; para lá das questões de concordância temporal, entre os LT *um dia* e *toda a tarde*, o verbo principal da oração não se encontra

corretamente flexionado. A resposta esperada, para a frase constituir uma sequência gramaticalmente correta e aceitável do ponto de vista da concordância temporal, poderia ter sido «Certo dia/um dia, passei a tarde inteira num canil a escolher um animal para adotar”.

Quadro IV.4.1 - Coordenada enunciativa em 3.ª pessoa no discurso narrativo dos alunos Fonte: Sequências textuais iniciais de 16 textos do *Corpus B*

Urbana TIC	Urbana CT	Semiurbana CT	Não urbana TIC	Não urbana CT
<i>Era uma vez</i> uma família muito feliz, porque ganhou o Euro milhões. [FA_02]	<i>Era uma vez</i> um menino chamado André, [FA_158]	Chegou o dia, o aniversário da Andreia. [QC_198]	Um dia passado toda a tarde num canil a escolher um animal para adoção. [MT_06]	<i>Era uma vez</i> uma cadela chamada Boneca. [MT_01]
<i>Era uma vez</i> um coelho que morava na sua toca de terra no bosque. [FA_08]	Num país muito distante (...) havia uma bruxa muito bonita chamada Lulu. [FA_198]	<i>Era uma vez</i> uma rapariga chamada Luisa que tinha um cão, o Kicas. [QC_199]	<i>Há muito tempo atrás</i> vivia numa linda casa uma menina de olhos verdes, cabelo loiro e todos a tratavam por Estrela. [MT_13]	
<i>Era uma vez</i> uma família que tinha ido viajar com o seu animal de estimação. [FA_09]	<i>Era uma vez</i> dois cães de guarda. [FA_218]	<i>Era uma vez</i> um menino que tinha um cão. [QC_201]	<i>Era sexta à tarde, quando</i> a Sara e o seu cão de estimação foram ter com uns amigos (...) [MT_20]	
<i>Era uma vez</i> um cão chamado Migo. [FA_10]				
<i>Era uma vez</i> uma menina chamada Catarina. [FA_13]				
<i>Era uma vez</i> uma menina chamada Cátia que era riquíssima. [FA_18]				

Em três textos das turmas CT, FA_219, MT_77 e FA_178, os alunos alternam o seu discurso narrativo, entre a 1.ª e a 3.ª pessoa. Nos dois primeiros casos, o texto inicia-se com o discurso em 3.ª pessoa, verificando-se depois alternância entre a 3.ª e a 1.ª pessoa, numa das unidades discursivas. Os segmentos extraídos da fase de ORIENTAÇÃO e de um dos episódios, no exemplo (1), ilustram esse tipo de alternância. No terceiro caso, FA_178 começa por dar voz ao narrador na 1.ª pessoa verbal, na fase de ORIENTAÇÃO, alternando depois para a 3.ª pessoa, numa sequência textual de um dos episódios.

(1) *Era uma vez* um menino (...) tinha um cão que se chamava Bogui. (...)

Assim que acordei fui chamar os meus pais para irmos à procura do Bogui. [FA_219_CT]

Estes três casos não cumprem, na totalidade, a instrução da prova, no que respeita à “coordenada de enunciação (pessoa)”, avaliada pelo subparâmetro **Articulação** do parâmetro **Textualização**. Correspondem ao nível de desempenho descrito como «Apresenta alguns desvios às coordenadas de enunciação adotadas inicialmente.» Esta escolha pouco vigiada da pessoa verbal tem efeitos na coesão textual e na própria coerência dos textos produzidos.

A Figura 4.1 resume os resultados de todos os grupos, relativamente à escolha da pessoa verbal que dá voz ao narrador, enquanto protagonista de uma aventura “real ou imaginária”, e relativamente à conservação da coordenada de pessoa inicialmente adotada. No total, apenas 19 dos 145 alunos revelam dificuldades no cumprimento desta instrução da prova.

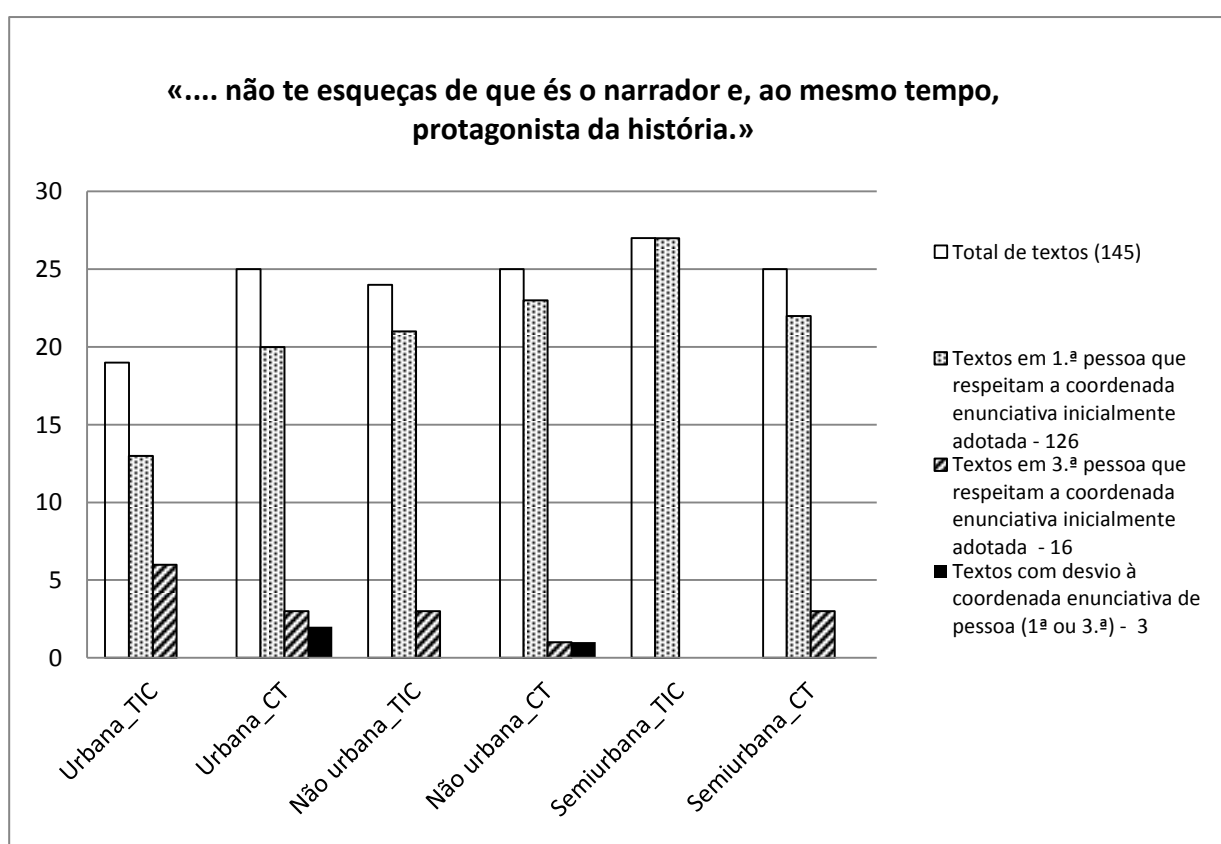


Figura IV.4.1 - Coordenada enunciativa de pessoa nas respostas dos alunos

Fonte: *Corpus B*

A turma QC_TIC, da escola semiurbana, regista os melhores resultados. É de sublinhar que os 27 alunos desta turma cumpriram a instrução da prova, quanto ao tema proposto e quanto à coordenada de enunciação de 1.ª pessoa, adotada inicialmente, na entrada do texto.

São as turmas da escola urbana – grupos TIC e CT – que registam mais casos, 9, em que o discurso narrativo é realizado na 3.ª pessoa. Em nenhum dos casos o narrador do texto protagoniza os acontecimentos narrados. Dos três casos em que o discurso narrativo alterna entre a 1.ª e a 3.ª pessoa, dois pertencem ao grupo CT da escola urbana.

4.2 Marcação de rutura entre o plano do discurso e o plano da narrativa, na sequência textual inicial do texto

Como responderam os alunos à instrução da prova, no que respeita a definição da coordenada enunciativa de tempo na entrada dos seus textos?

Em 109 dos 145 textos do *Corpus B*, os alunos localizam a situação descrita na primeira combinatória temporal da sequência textual inicial da narrativa, em anterioridade, em relação ao tempo do discurso, tomado como Ponto de Perspetiva Temporal (PPT). Nos restantes 36 textos analisados, a situação descrita nessa combinatória temporal é localizada em sobreposição ao tempo da enunciação (PPT) ou num intervalo posterior a ele, mas dele dependente. Quer isto dizer que, na maioria dos textos, o enunciador dá voz a um narrador posicionado no plano da narrativa, desde a primeira sequência temporal da fase de ORIENTAÇÃO. Só em 36 textos, todos configurando narrativas em 1.^a pessoa, há marcação explícita de rutura, nessa sequência textual inicial da fase de ORIENTAÇÃO, entre o plano do discurso e o plano da narrativa.

Relativamente à marcação de rutura entre o plano do discurso e o plano da narrativa, não me debrucei sobre a análise de combinatórias temporais de outras sequências textuais, nas diferentes fases do plano de texto¹⁶⁷.

Nas subsecções i. e ii. procuro identificar algumas características de cada uma das estratégias temporais adotadas pelos alunos na fase de ORIENTAÇÃO do plano de texto, tendo em conta o PPT definido pelo enunciador da narrativa.

i. Ponto de Perspetiva Temporal (PPT) [PRES] e [PASS]

Como exprimem os alunos os valores temporais de anterioridade, em relação ao PPT, na sequência textual inicial de 109 das 145 narrativas?

Nas combinatórias temporais, simples e compostas, que dão início a 109 textos, os valores de localização temporal das situações descritas nas predicções são expressos pelo PRET ou pelo IMPF de um verbo principal ou de um auxiliar aspetual ou temporal, como os exemplos (2) a (5) ilustram.

(2) *Um dia de manhã a minha cadela saiu à rua e foi mordida por um cão.* [QC_12_TIC]

(3) *O meu cachorro chamava-se Perdido, porque se perdia muito.* [QC_08_TIC]

(4) *Há muito, muito tempo eu e o meu cão estávamos a passear com a minha família na mata.* [MT_19_CT]

¹⁶⁷ Mais uma vez, o escopo da investigação impôs restrições ao objeto de estudo. Esse estudo faz parte do conjunto de intenções que acompanham a realização deste trabalho, em termos de investigação futura.

- (5) *No dia 24 de junho, nas férias do verão, eu e o meu cão fomos dar uma volta pelo outeiro.* [MT_35_CT]

Nas 109 combinatórias temporais iniciais dos textos, o PRET regista 52 ocorrências e o IMPF 57.

Em 100 das 109 combinatórias temporais, o tempo verbal, simples ou em complexo verbal, opera em associação com o tempo adverbial. Em 65 dessas 100 combinatórias temporais iniciais, numa percentagem de 45%, relativamente aos 145 textos do *Corpus B*, os alunos recorrem a um LT indefinido do tipo *Um(a)/num(a)/(um) certo(a) dia/manhã/tarde../uma vez.../* que combinam com um predicado de estado ou de evento.

O LT indefinido *Era uma vez...*, com a sua vocação especial para ocupar a primeira posição na sequência textual inicial da narrativa, ocorre em 14 dos 65 textos, tal como ficou registado no Quadro IV.3.11, do Capítulo 3. *Era uma vez...* é um LT que incorpora sempre o verbo “ser” no IMPF, de valor temporal anafórico e valor aspetual [+STAT]¹⁶⁸. Corresponde a um caso particular de combinatória composta. Em 11 dos 14 textos sob escrutínio, *Era uma vez...* dá início a uma narrativa em 3.^a pessoa. Num dos restantes três textos, inicia uma narrativa em que há alternância entre a 3.^a e a 1.^a pessoa. Nas duas outras ocorrências, registadas nos exemplos (a) e (b) de (6), *Era uma vez...* dá início a narrativas que cumprem a instrução da prova, no que respeita a coordenada enunciativa de pessoa. Em (6) (a), tem um estatuto, mais de reforçador do ambiente propício à narração do primeiro episódio, do que de LT, dado que o intervalo onde se localiza a situação descrita pelo predicado – “entrei em casa” – é especificado pelo LT *numa sexta-feira (...) por volta das 14:30*. Em (6) (b), *Era uma vez...* tem estatuto de LT indefinido, destacando-se, na entrada do texto, com a informação de que nos encontramos no limiar de um mundo possível que vai ser narrado e transpondo-nos de imediato para o plano da narrativa.

- (6)(a) *Era uma vez, numa sexta-feira de muito sol, por volta das 14:30, eu tinha acabado de chegar da escola e entrei em casa e vi o meu gato deitado na máquina de lavar roupa, ao sol.* [MT_04_CT]

- (b) *Era uma vez eu e o meu cão. Ele chamava-se Tex. O Tex vivia comigo, só nós os dois, numa casa enorme.* [FA_12_TIC]

- (b’) *Um dia decidi [ir] acampar para a selva com o Tex.* [FA_12_TIC]

Na história contada por FA_12_TIC, *Era uma vez...* combina-se com o pronome pessoal na 1.^a pessoa, o que corresponde a um uso pouco canónico desta fórmula, na fase de ORIENTAÇÃO

¹⁶⁸ Agradeço as reflexões de Luís Filipe Cunha, relativamente à fixação do IMPF do verbo “ser”, na fórmula *Era uma vez*, dando a este LT o formato de expressão lexicalizada.

do plano de texto¹⁶⁹. No primeiro episódio da segunda fase do plano de texto, o enunciador recorre a um outro LT indefinido, *Um dia*, como se pode verificar em 6 (b'). A observação desta segunda sequência pode levar-nos a considerar que o aluno quis reforçar a rutura entre o plano do discurso e o plano da narrativa, na entrada do texto. Ao transpor-se para o plano da deixis fictiva, protagonizando com o seu cão uma aventura imaginária, separou-se duplamente do contexto de produção do discurso, recorrendo, primeiro à fórmula *Era uma vez...*, em seguida, ao LT *um dia*.

Para lá dos 65 textos em que ocorrem LT indefinidos, 2 textos, (7) (a) e (b), apresentam o operador *quando* na combinatória temporal composta da sequência textual inicial e, em 2 outros, (8) (a) e (b), os enunciadores procedem a uma localização indireta das situações, por meio de outras situações.

(7) (a) A aventura começou *quando eu decidi levar o meu cão à praia no verão*. [QC_05_TIC]

(b) *Quando tinha três anos* recebi como presente uma gatinha. [FA_278_CT]

(8) (a) A minha gata nasceu *no último mundial, no jogo Portugal vs Holanda*. [QC_24_TIC]

(b) *No dia em que eu e o meu cão Yuki fomos para a praia* foi a desordem total. [MT_07_TIC]

Qual a frequência de ocorrências de combinatórias temporais com LT próprios definidos e LT independentes nestas sequências textuais iniciais?

No seu conjunto, os LT próprios definidos e os LT independentes registam um total de 26 ocorrências nas combinatórias temporais das sequências textuais iniciais das narrativas dos alunos. Este valor corresponde a uma percentagem de 18% de textos, do total de 145 que compõem o *Corpus B*, em que ocorrem LT próprios de referência independente, deíctica ou anafórica nessa sequência textual inicial.

ii. Ponto de Perspetiva Temporal (PPT) PRES

¹⁶⁹ Agradeço a Vitória de Sousa, responsável pela secção "100 palavras para falar de livros", da revista *Palavras* da Associação de Professores de Português, o valioso contributo na construção do juízo de adequação semântica da sequência textual inicial do texto de FA_12_TIC. O seu primeiro comentário, «Que bonito!», quando lhe li a primeira frase da sequência, fez-me refletir que, vinda de uma especialista na leitura crítica de livros infanto-juvenis, esta apreciação espontânea não podia corresponder a falta de rigor na observação da escuta. A reflexão que teve origem nesse comentário e nas observações de Luís Filipe Cunha veio consolidar a minha interpretação do LT indefinido *Era uma vez...*, que considero reunir condições especiais de localização temporal, enquanto fórmula ritualizada da sequência inicial das narrativas. Na frase com que abre o texto, FA_12_TIC dá voz a um narrador que se coloca com o seu animal de estimação, no centro da encenação lúdica que a sua narrativa quer já fazer antever ao narratário.

Como exprimem os alunos os valores temporais de sobreposição ou de posterioridade, em relação ao PPT, na sequência textual inicial de 36 das 145 narrativas?

Em 36 dos 145 textos analisados, a situação descrita na primeira combinatória temporal da sequência textual inicial da narrativa é localizada em sobreposição ao tempo do discurso ou num intervalo posterior a ele, mas dele dependente. A instância enunciativa é coincidente com a coordenada “agora” da enunciação e a localização temporal da situação descrita encontra-se na dependência direta de um PPT da esfera do presente [PRES].

A estratégia de localização temporal mais utilizada, que ocorre em 23 dos 36 textos, é o recurso ao PRS, operando isoladamente com um verbo principal de valor aspetual básico estativo [+STAT], ou com comutação de valor aspetual eventivo [– STAT] para estativo [+STAT]. Os exemplos em (9)¹⁷⁰ ilustram usos do PRS com valor genérico; em (10), exemplifica-se o uso do PRS com valor temporal de habitualidade.

(9) (a) A minha cadela chama-se Puma, foi-me oferecida quando passei de ano. [FA_14_TIC]

(b) Tenho um cão muito meigo. Gosto muito dele e ele de mim. [MT_59_CT]

(10) Eu e o meu cão Rikyby brincamos no quintal. [QC_221_CT]

Em 13 dos 23 textos há marcação explícita de rutura, por parte do enunciador do texto, entre o plano do discurso e o plano da narrativa, na sequência textual inicial. Esta unidade tem as características de uma introdução, onde o enunciador se apresenta aos seus destinatários (11) ou fornece indicações sobre a história que vai contar (12). Em 8 dos textos, o enunciador, além de se apresentar, estabelece ainda com os destinatários uma relação dialógica direta (13):

(11) Eu sou o Recorde e tenho um cão chamado Meta. [FA_07_TIC]

(12) O meu animal de estimação é uma cadela. O meu episódio passa-se numa loja de animais.
[MT_59_CT]

(13) Olá, sou o Dit! Eu vivo na floresta com os meus pais e o meu cão Edie. [FA_03_TIC]

O caso onde esta estratégia é levada mais longe, o exemplo em (14), confina já, pela associação de uma segunda sequência textual na fase de ORIENTAÇÃO, com a estratégia temporal utilizada no segundo grupo de textos, num total de 13, em que se faz recurso ao PRS (AUX TEMP) + INF.

¹⁷⁰ Retoma-se, em (9) (a), um dos exemplos de (20), do Capítulo 3. Trata-se de um problema de concordância temporal, de **Nível 0₁**. Como foi referido, a escolha semanticamente não controlada deste PRS, na fase de ORIENTAÇÃO, vai afetar todas as fases do plano de texto.

- (14) Olá, chamo-me João, mas podem tratar-me por Joinas. Este aqui é o meu cão: o Tarzan. Eu sei que é um nome invulgar para um cão mas, apesar disso, ele não deixa de ser o meu melhor amigo. Quer dizer... o meu melhor cão. Chega de apresentações. Vou-vos contar o que [me] aconteceu há dois dias atrás. [MT_78_CT]

Os exemplos (15) a (18) ilustram o recurso ao PRS (AUX TEMP) + INF, operando, isoladamente (15), combinado com um LT indefinido (16), com um LT definido de denotação direta de intervalos (17) ou com um LT deítico de medição definida (18). Como se pode observar nos exemplos, também neste grupo de textos o enunciador estabelece com os destinatários uma relação dialógica direta, fornecendo indicações sobre a história que vai contar.

A situação descrita na combinatória temporal que dá início à narrativa, pela voz do narrador posicionado no plano do discurso, é sempre localizada num intervalo posterior ao tempo da enunciação e dele dependente.

- (15) Esta história que eu vou contar é sobre mim e a minha cadela Fanny. [QC_03_TIC]
(16) Olá! Vou contar uma aventura que eu e o meu cão tivemos *num fim de semana*. [FA_157_CT]
(17) *Hoje* vou falar-vos da minha vida com a minha cadela Cindy. [MT_04_TIC]
(18) A aventura que vos vou narrar aconteceu *há cerca de três meses atrás*. [MT_59_CT]

A instância enunciativa é coincidente com a coordenada “agora” da enunciação e, tal como no grupo dos 23 textos, em que ocorre o PRS, a localização temporal da situação descrita na primeira combinatória temporal encontra-se na dependência direta de um PPT da esfera do presente [PRES].

Os quadros IV.4.2 e IV.4.3 reúnem a informação relativa às duas estratégias temporais a que os alunos recorreram, na fase de ORIENTAÇÃO do plano de texto. O Quadro IV.4.2 apresenta o padrão de resposta nos 145 textos, relativamente à coordenada enunciativa de tempo, definida na sequência textual inicial de cada narrativa. O Quadro IV.4.3 mostra a distribuição desse padrão de respostas pelas 6 turmas.

Quadro IV.4.2 - Coordenada enunciativa de tempo na sequência textual inicial: padrões de respostas nos 145 textosFonte: *Corpus B*

Narrativas em 1ª pessoa												Narrativas em 3.ª pessoa e com alternância 3.ª/1ª e 1.ª/3.ª pessoas	
PPT	PPT [PASS]	PPT [PASS]	PPT [PRES]	PPT [PASS]	PPT [PASS]	PPT [PRES]	PPT [PASS]	PPT [PRES]	PPT [PRES]	PPT [PRES]	PPT [PRES]	PPT [PASS]	PPT [PASS]
Tempo verbal e tempo adverbial	PRET + LT indefinido	IMPF + LT indefinido	PRET + LT definido -7; localização indireta -1	PRET + LT definido / independente -7; <i>quando</i> -1; localização indireta -1	IMPF + LT definido / independente -8; <i>quando</i> -1	PRET	IMPF	PRET / IMPF + LT de medição défica	PRS	PRS (AUX TEMP) + INF.	PRS (AUX TEMP) + INF.	IMPF + LT indefinido -15; IMPF -2; LT indefinido -1	PRET
Total de ocorrências	32	19	8	9	9	2	7	4	23	7	6	18	1
Porcentagens de ocorrências em relação aos 145 textos	22%	13%	6%	6%	6%	1%	5%	3%	16%	5%	4%	12%	1%

A observação e a contabilização dos dados reunidos no Quadro IV.4.3 permitem-nos identificar os seguintes padrões de respostas nas duas estratégias temporais adotadas pelos alunos na fase de ORIENTAÇÃO do plano de texto:

i. PPT [PASS] e [PRES]

- (i) em 109 textos do *Corpus B*, a situação descrita na primeira combinatória temporal da sequência textual inicial da narrativa é localizada em anterioridade, em relação ao tempo da enunciação; 95 das combinatórias temporais estão na dependência direta de um PPT da esfera do passado [PASS]; 14 estão na dependência direta de um PPT da esfera do presente [PRES];
- (ii) no que diz respeito ao tempo verbal selecionado para a construção da primeira combinatória temporal, na fase de ORIENTAÇÃO da narrativa, o PRET e o IMPF registam um número muito aproximado de ocorrências, respetivamente 52 e 57;

(iii) quanto às escolhas do tempo adverbial, são os LT indefinidos que registam o número mais elevado de ocorrências – 65, em contraste com as 26 ocorrências de LT independentes e definidos;

(iv) o peso dos LT indefinidos combinados com o PRET e com o IMPF, a combinação de LT independentes com o PRET e o IMPF e a elevada ocorrência de IMPF, na primeira combinatória temporal da fase de ORIENTAÇÃO, determinam que o PPT [PASS] seja a referência temporal das 95 sequências textuais iniciais;

Quadro IV.4.3 - Coordenada enunciativa de tempo na sequência textual inicial: distribuição dos padrões de respostas pelas 6 turmas

Fonte: *Corpus B*

Turmas (Nº de alunos)	Narrativas em 1ª pessoa											Narrativas em 3.ª pessoa e com alternância 3.ª/1ª e 1.ª/ 3.ª pessoa	
	PPT [PASS]	PPT [PASS]	PPT [PRES]	PPT [PASS]	PPT [PASS]	PPT [PRES]	PPT [PASS]	PPT [PRES]	PPT [PRES]	PPT [PRES]	PPT [PRES]	PPT [PASS]	PPT [PASS]
	PRET + LT inde- finido	IMPF+ LT indefi- nido	PRET+ LT definido (7); locali- zação indireta (1)	PRET+ LT definido/ independe- nte (7); <i>quando</i> (1); loca- lização indireta (1)	IMPF+ LT defi- nido/ independe- nte (8); <i>quan- do</i> (1)	PRET	IMPF	PRET / IMPF + LT de medi- ção deféica	PRS	PRS (AUX TEMP) + INF.	PRS (AUX TEMP) + INF. /def/ def de medição deféica	IMPF + LT indefi- nido (15); IMPF (2); LT indefi- nido (1)	PRET
FA_TIC (19)	4	3	0	1	0	0	0	0	5	0	0	6	0
QC_TIC (27)	7	4	2	2	3	1	2	1	3	1	1	0	0
MT_TIC (24)	8	3	0	1	2	0	2	1	0	2	2	3	0
Total respostas: 70	19	10	2	4	5	1	4	2	8	3	3	9	0
Percentagens	27%	14%	3%	6%	7%	1%	6%	3%	11%	4%	4%	13%	0%
FA_CT (25)	5	4	1	1	3	1	0	0	3	0	2	5	0
QC_CT (25)	4	2	1	2	1	0	1	1	7	2	1	2	1
MT_CT (25)	4	3	4	2	0	0	2	1	5	2	0	2	0
Total respostas: 75	13	9	6	5	4	1	3	2	15	4	3	9	1
Percentagens	19%	13%	9%	7%	6%	1%	4%	3%	21%	6%	4%	13%	1%
Total de ocorrências	32	19	8	9	9	2	7	4	23	7	6	18	1
Percentagens de ocorrências em relação aos 145 textos	22%	13%	6%	6%	6%	1%	5%	3%	16%	5%	4%	12%	1%

ii. PPT [PRES]

- (i) em 36 dos 145 textos analisados, a situação descrita na combinatória temporal da sequência textual inicial da narrativa é localizada em sobreposição ao tempo do discurso ou num intervalo posterior a ele, mas dele dependente; as 36 combinatórias temporais estão na dependência direta de um PPT da esfera do presente [PRES];
- (ii) no que diz respeito ao tempo verbal selecionado para a construção da primeira combinatória temporal na fase de ORIENTAÇÃO da narrativa, o PRS regista o valor mais elevado de ocorrências, 23, relativamente ao PRS (AUX TEMP) + INF, com 13 ocorrências;
- (iii) quanto às escolhas do tempo adverbial, nas 36 sequências textuais, regista-se um total de 6 LT, distribuídos da seguinte forma: 2 LT indefinidos, 3 LT definidos deíticos, 1 deles de medição, e 1 LT independente.
- (iv) a ocorrência do PSR e do PRS (AUX TEMP) + INF, na primeira combinatória temporal da fase de ORIENTAÇÃO determinam que seja o PPT [PRES] a referência temporal das 36 sequências textuais iniciais.

Nas sequências textuais iniciais das narrativas, em 95 de 145 combinatórias temporais é definido um PPT da esfera do passado [PASS], na fase de ORIENTAÇÃO do plano de texto. Este valor numérico permite-nos concluir que a base temporal dominante, em termos da coordenada enunciativa de tempo, diretamente ligada ao PPT definido na entrada dos textos dos alunos, é anafórica.

A observação do Quadro IV.4.3 autoriza as seguintes leituras dos dados, relativamente aos padrões de respostas em cada uma das turmas:

- (i) as turmas QC_CT e MT_CT apresentam os valores médios mais elevados de ocorrências de combinatórias temporais na dependência direta de um PPT da esfera do presente [PRES];
- (ii) as turmas FA_CT e MT_TIC registam os valores médios mais elevados de ocorrências de combinatórias temporais na dependência direta de um PPT da esfera do passado [PASS];
- (ii) nas turmas QC_CT e MT_CT o número de ocorrências de combinatórias temporais na dependência direta de um PPT da esfera do passado [PASS], 13, é próximo do número

de ocorrências de combinatórias temporais na dependência direta de um PPT da esfera do presente [PRES], 12 ;

(iv) a turma MT_TIC regista o maior afastamento entre o número de ocorrências de combinatórias temporais na dependência direta de um PPT da esfera do passado [PASS], 19, e o número de ocorrências de combinatórias temporais na dependência direta de um PPT da esfera do presente [PRES], 5.

(v) a turma QC_TIC apresenta a maior variedade de combinatórias temporais simples e compostas na sequência textual inicial.

4.3 Avaliação das respostas dos alunos

Tendo como referência os padrões de combinatórias temporais, relativamente ao PPT definido na sequência textual inicial das narrativas e a identificação de dificuldades dos alunos, já concretizada na abordagem do *Corpus A* e na primeira abordagem do *Corpus B*, procurei caracterizar algumas questões de concordância temporal nas respostas dos alunos, beneficiando do contributo de professores de Português Língua Materna de diferentes níveis de ensino. Nesse sentido, recolhi juízos de adequação semântica sobre combinatórias temporais e transições temporais, da fase de ORIENTAÇÃO do plano de texto, junto de 20 professores de Português dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário¹⁷¹.

Em diferentes textos do *Corpus B*, selecionei 11 sequências textuais iniciais com questões envolvendo concordância temporal que categorizei no **Nível 01** e no **Nível 2**. Na segmentação de cada sequência textual, considerei como unidade mínima a frase, simples ou complexa, correspondendo a uma sequência temporal¹⁷² exibindo uma combinação composta.

As combinatórias compostas sob observação estão registadas no Quadro IV.4.4. Os LT encontram-se assinalados a itálico e os tempos verbais, simples ou em complexos verbais, com os quais os LT se combinam para especificar a localização temporal das situações descritas nas predicções, estão sublinhados.

Na observação das questões de concordância temporal de **Nível 01** e de **Nível 2**, considerei que as sequências textuais 1, 2, 3 e 5 apresentam problemas do **Nível 2**, tendo como base de análise os critérios definidos no Capítulo 3, na secção 3.3.3, **Utilizações semanticamente não**

¹⁷¹ Os professores que aceitaram prestar a sua colaboração estão, direta ou indiretamente, envolvidos no trabalho desenvolvido no Centro de formação da Associação de Professores de Português (APP).

¹⁷² Na segmentação das sequências temporais, foi seguido o critério já adotado na segmentação do texto do exercício “Tem a palavra o dromedário”, no Capítulo 2, na consideração de que cada sequência temporal está sob o escopo de um domínio temporal único.

adequadas ou instáveis de combinatórias temporais. Nas restantes seis sequências, sinalizadas com o **Nível 0₁**, avaliei as questões de concordância temporal, nas combinatórias compostas e nas transições temporais a que dão origem, em função dos seus efeitos na coesão e coerências textuais.

Quadro IV.4.4 - Sequências textuais iniciais de narrativas em 1.^a pessoa

Fonte: *Corpus B*

1	<i>Um dia</i> de sol eu e o meu cão chamado Leo <u>fomos viajar</u> de carro para Barcelona. [FA_16_TIC]	Nível 2
2	Foi <i>um dia de verão</i> que <u>estava</u> em casa com o meu cão e <u>estávamos</u> muito aborrecidos e eu <u>decidi</u> ir até à praia com o meu cão. [FA_179_CT]	Nível 2
3	Houve <i>um dia</i> que eu e o meu cão Dick <u>fomos dar</u> uma volta ao Parque dos poetas. [FA_216_CT]	Nível 2
4	Tudo começou <i>no dia 24 de dezembro</i> . <u>Acordei</u> e a minha mãe <u>disse</u> -me que os avós <u>vinham hoje</u> à minha casa. [QC_25_TIC]	Nível 0 ₁
5	Eu e o meu cão <u>vamos</u> os dois <u>dar</u> um passeio pelo jardim para não se sentir preso em casa. <u>Levamos sempre</u> um saco para apanhar as necessidades. [MT_39_CT]	Nível 2
6	Tudo se passou <i>na primavera, quando</i> eu <u>estava a comer</u> o pequeno-almoço. Lá fora o meu cão <u>estava a deliciar-se</u> com um osso. [FA_215_CT]	Nível 0 ₁
7	<i>Um dia</i> cheio de sol eu e a minha mulher <u>estávamos a viver</u> com o nosso cão numa barraca. [FA_04_TIC]	Nível 0 ₁
8	<i>Um dia</i> eu e a Niba <u>fomos dar</u> um passeio <i>numa bela tarde</i> . [QC_22_TIC]	Nível 0 ₁
9	<i>Num belo dia de verão</i> eu <u>tinh</u> dois cães, um deles <u>é</u> cadela e o outro <u>é</u> cão. <i>Um dia</i> eles <u>fugiram</u> . [MT_11_TIC]	Nível 0 ₁
10	<u>Estávamos em 2007, 15h28m</u> , <u>tinha começado</u> na Mata Real mais um treino de cães da GNR. [MT_17_TIC]	Nível 0 ₁
11	Tal como <i>todos os anos</i> eu e a minha família <u>vamos acampar</u> para uma floresta. <i>Este ano</i> <u>fomos</u> a Braga. [FA_156_CT]	Nível 0 ₁

Em todas as combinatórias temporais das sequências textuais avaliadas no **Nível 0₁**, tive especialmente em conta problemas dos alunos, envolvendo a capacidade de operarem com o tempo relativo e a reversibilidade temporal¹⁷³, de que destaco:

- mudança da coordenada enunciativa de tempo (PPT), de referenciação déítica para anafórica – exemplos 4 e 9;
- mudança da relação de posterioridade para a de anterioridade, em relação ao PPT déítico – exemplo 11;
- cálculo dos valores temporais de LT próprios definidos, em combinatórias compostas – exemplos 6 e 10;
- cálculo dos valores temporais de LT próprios indefinidos, em combinatórias compostas com predicados estativos [+STAT] – exemplo 7;

¹⁷³ A capacidade de operar com a reversibilidade temporal, na linha de Ferreiro (1971) e com fundamento em Piaget (1946), implica conceber os tempos verbais como elementos de um sistema no interior do qual o valor de uma forma verbal é relativo ao valor das outras formas verbais que com ela se combinam. (Cf. Capítulo 2, Parte II).

- cálculo dos valores temporais de LT próprios indefinidos, em combinatórias compostas com predicados de evento [-STAT] – exemplo 8.

Nas sequências textuais 1, 3, 6 e 7 não há passagem de uma sequência temporal a outra, nem qualquer transição temporal, de acordo com a segmentação que resulta da opção teórica proposta por Weinrich (1973)¹⁷⁴. Esta opção é justificada pela preocupação em obter as apreciações dos professores que testaram as ocorrências, relativamente a diferentes tipos de problemas de concordância temporal no interior da própria combinatória composta.

Os exemplos 6 e 10 merecem uma atenção particular, dado que envolvem problemas de concordância temporal nas combinatórias compostas que resultam de incongruência entre o tempo verbal, que localiza temporalmente a situação descrita pelo predicado, e o tempo adverbial selecionado para especificar a localização dessa situação no eixo do tempo. Em 6, a situação descrita por “estava a comer o pequeno-almoço” localiza-se num curto intervalo do eixo do tempo, durante o qual se toma uma refeição. Contudo, esse intervalo é especificado pelo LT “na primavera”, que refere um intervalo que pode estender-se por três meses. Em 10, o problema resulta de se combinarem LT que identificam intervalos no eixo do tempo em diferentes unidades de medida do tempo, o ano e a hora.

Estes problemas configuram dificuldades referenciadas pelos estudos de Nelson (1998), (Cf. Parte II, Capítulo 2), cujas relevantes observações, em torno do que considera o “educated time” retomo agora. O conhecimento que os nossos alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos, têm dos conceitos de “tempo formalizado” e da sua expressão linguística, ainda não está estabilizado. É conhecimento mediado pela linguagem e por artefactos culturais, de alguma forma, num processo paralelo ao que acontece com o conhecimento mediado pelo computador. Segundo Nelson (1998), a instrução direta sobre noções de tempo, especificamente sobre todas as construções culturais que dizem respeito a unidades de medida do tempo do relógio e do calendário, devem ser objeto de ensino explícito, em casa ou na escola. A representação das unidades convencionais de medida do tempo e os meios lexicais para as referir devem ser objeto de aprendizagem explícita, de treino e de avaliação.

No formulário destinado ao preenchimento dos juízos de adequação semântica dos professores que colaboraram na tarefa, optei por sublinhar as combinatórias temporais compostas, nos grupos verbais das frases. Procurei, desse modo, condicionar a observação ao cálculo dos valores de localização temporal das situações descritas nas 11 sequências textuais iniciais dos

¹⁷⁴ Nessa opção, a transição temporal concretiza-se numa mudança de combinatória temporal, envolvendo ou não mudança de tempo verbal. (Cf. Capítulo 1, Parte II).

textos. Para lá desse condicionamento de leitura da expressão do tempo nas respostas dos alunos, mantive o habitual procedimento, corrigindo falhas ortográficas, falhas mais evidentes de pontuação e mesmo algumas falhas morfológicas, para que essas variáveis, não analisáveis nos casos sob escrutínio, não interferissem com os juízos que importava fazer sobre os aspetos em estudo.

Com o pedido de colaboração no preenchimento do formulário, foram fornecidas informações sobre as características dos objetos verbais em observação e concretizados dois pedidos específicos: assinalar o grau de aceitação das sequências textuais, tendo em conta relações de sentido estabelecidas entre grupos sublinhados; sempre que possível, propor a correção dos problemas encontrados.

Os textos completos de onde foram extraídas as sequências textuais iniciais vieram a ser disponibilizados para consulta dos professores, no sentido de serem fornecidas todas as fases do plano de texto, bem como transições temporais presentes nos co-textos das combinatórias sob análise. Por exemplo, sem o co-texto, a sequência textual 4, extraída do texto de [QC_25_TIC], permite uma dupla leitura dos valores de localização temporal da oração completiva: na dependência de um TR anafórico – «(...) a minha mãe disse-me [*então*] que os avós vinham *naquele dia*”; na dependência do tempo da enunciação – «(...) a minha mãe disse-me [*então*] que os avós vinham *hoje*”.

O Quadro IV.4.5 corresponde ao conteúdo do formulário preenchido pelos vinte professores e apresenta as suas respostas, em valores numéricos. As percentagens, na última linha, dizem respeito ao total de 220 respostas possíveis, mais diretamente observáveis na coluna **Correção do(s) problema(s)**. Por exemplo, os valores distribuídos nas 4 células da sequência textual 1 indicam-nos que 10 professores consideraram essa sequência semanticamente aceitável, 8 consideraram-na inaceitável, 2 não foram conclusivos nos seus juízos e 18 professores propuseram correções para o(s) problema(s) detetado(s).

A análise dos formulários evidenciou o valioso contributo dos professores que colaboraram no seu preenchimento, quer com propostas de correção, no caso de respostas que avaliaram como inaceitáveis, quer com sugestões de reformulação, no caso de respostas que consideraram aceitáveis ou inconclusivas, quanto ao grau de aceitação. Em alguns casos, o preenchimento do formulário foi precedido de reflexões sobre o seu conteúdo ou acompanhado de notas explicativas, sobre opções tomadas ou dúvidas surgidas, na análise de casos específicos. A percentagem de 81%, na quarta coluna, ilustra o cuidado em justificar e tornar fiáveis os juízos fornecidos.

O entendimento do nível **Aceitável** mereceu uma nota explicativa, num dos formulários preenchidos. De acordo com essa explicação fornecida, os juízos foram classificados no nível **Aceitável**, quando corresponderam a uma frase cujo resultado, não sendo “completamente gramatical”, reunia, contudo, “algumas das condições essenciais para iniciar a narrativa pedida aos alunos” (Cf. Anexo F, 12).

Um dos professores referiu a necessidade de ver explicitado no formulário o nível **Correto** (equivalente ao **Nível 1**), a par dos níveis **Aceitável** e **Inaceitável**. O preenchimento desse formulário específico, depois de concretizada a reformulação, veio a confirmar que nenhuma das 11 sequências textuais foi avaliada no nível **Correto**, validando, os critérios de análise adotados (Cf. Anexo F, 20A e 20B).

Em termos percentuais, os dados quantitativos apresentados no Quadro IV.4.5 não se afastam significativamente dos valores do Quadro IV.4.4., quanto a respostas consideradas aceitáveis e inaceitáveis. De acordo com a distribuição das respostas pelo **Nível 0₁** e pelo **Nível 2**, no Quadro IV.4.4, a percentagem de respostas semanticamente inaceitáveis é de 64%, relativamente à percentagem de respostas aceitáveis, de 36%. Ou seja, os valores no quadro 4.4 são mais elevados dos que os do Quadro IV.4.5, mas, tendo em conta o número de respostas inconclusivas que ocorrem neste último quadro, a relação entre respostas aceitáveis e respostas inaceitáveis é da mesma ordem de grandeza nos dois quadros.

São os juízos fornecidos pelos professores, sobre a adequação semântica das relações temporais em cada uma das 11 respostas dos alunos que se afastam, e em alguns casos de forma muito acentuada, da avaliação das mesmas respostas, configurada pelos **Nível 0₁** e **Nível 2**, apresentados no Quadro IV.4.4.

À exceção da resposta 9, que todos os professores consideram inaceitável, e da resposta 7, que reúne 19 juízos de inaceitabilidade e 1 juízo inconclusivo, os restantes resultados revelam que não há consenso na avaliação das respostas dos alunos, no que diz respeito a questões de concordância temporal.

Onde se evidenciam as diferenças nos juízos de adequação semântica dos professores?

1. Num dos formulários registam-se 100% de juízos de adequação semântica no nível **Inaceitável (Nível 0₁)** (Cf. Anexo F, 07). Em oposição a esta sobrevalorização dos problemas sintáticos e semânticos, envolvendo ou não a concordância temporal, dois formulários registam apenas duas sequências textuais no nível **Inaceitável**, a 7 e a 9 (Cf. Anexo F, 14 e 20b).

Quadro IV.4.5 - Juízos de adequação semântica dos professores

Fonte: Respostas dos professores ao formulário “Contributos para o estudo da expressão do tempo em textos dos alunos: narrativa em 1.ª pessoa”

<ul style="list-style-type: none"> • Por favor, leia as 11 sequências textuais abaixo que iniciam narrativas produzidas por alunos de 6.º ano, onde se exprimem relações temporais. • Assinale com X o seu grau de aceitação das sequências textuais, tendo em conta as relações de sentido estabelecidas entre os grupos sublinhados. • Proponha, sempre que possível, a correção dos problemas encontrados. (Foram corrigidas falhas ortográficas e de pontuação.) 					
Sequências textuais iniciais das narrativas dos alunos		Aceitável	Inaceitável	Sem resposta conclusiva	Correção do(s) problema(s)
1	<u>Um dia de sol</u> eu e o meu cão <u>fomos viajar</u> de carro para Barcelona. (Nível 2)	10	8	2	18
2	<u>Foi um dia de verão que</u> estava em casa com o meu cão e estávamos muito aborrecidos e eu <u>decidi ir</u> até à praia com o meu cão. (Nível 2)	3	14	3	16
3	<u>Houve um dia que</u> eu e o meu cão Dick <u>fomos dar uma volta</u> ao Parque dos poetas. (Nível 2)	10	6	4	15
4	Tudo começou <u>no dia 24 de dezembro</u> . <u>Acordei</u> e a minha mãe <u>disse-me</u> que os avós <u>vinham hoje</u> à minha casa. (Nível 0 ₁)	7	10	3	17
5	Eu e o meu cão <u>vamos</u> os dois <u>dar um passeio</u> pelo jardim para não se sentir preso em casa. <u>Levamos sempre</u> um saco para apanhar as necessidades. (Nível 2)	12	6	2	14
6	Tudo se passou <u>na primavera</u> quando eu <u>estava a comer</u> o pequeno-almoço. Lá fora o meu cão estava a deliciar-se com um osso. (Nível 0 ₁)	8	10	2	14
7	<u>Um dia cheio de sol</u> eu e a minha mulher <u>estávamos a viver</u> com o nosso cão numa barraca. (Nível 0 ₁)	0	19	1	16
8	<u>Um dia</u> eu e a Niba <u>fomos dar um passeio numa bela tarde</u> . (Nível 0 ₁)	8	9	3	17
9	Num belo dia de verão eu <u>tinha dois cães</u> , um deles é cadela e o outro é cão. Um dia eles fugiram. (Nível 0 ₁)	0	20	0	17
10	<u>Estávamos sem 2007, 15h28m</u> , tinha começado na Mata Real mais um treino de cães da GNR. (Nível 0 ₁)	7	8	5	16
11	<u>Tal como todos os anos</u> eu e a minha família <u>vamos acampar</u> para uma floresta. <u>Este ano fomos a Braga</u> . (Nível 0 ₁)	5	13	2	18
Total de respostas		70	123	27	178
Percentagens de apreciações e correções, relativamente às 220 avaliações/respostas possíveis		32%	56%	12%	81%

2. A combinatória temporal “vinham hoje a minha casa”, na sequência textual 4, é considerada **Aceitável** por 10 professores e **Sem resposta conclusiva**, por 3. Contudo, a correção apresentada em 5 das respostas aceitáveis e numa das respostas inconclusivas “vinham *naquele/nesse dia* a minha casa”, mostra que o problema de

concordância temporal foi detetado, mas a avaliação dos seus efeitos na coesão e coerência textuais não é coincidente com a que me levou a avaliá-la no **Nível 01**. Considerei que esta combinatória temporal evidencia problemas de reversibilidade temporal, na mudança da coordenada enunciativa de tempo, de referência deíctica para anafórica. O PPT a que está referenciada a localização temporal da situação descrita na primeira combinatória temporal é da esfera do passado [PASS].

3. É mais elevado o número de juízos inaceitáveis da sequência textual 2, com 14 avaliações nesse nível, do que o de juízos inaceitáveis da sequência textual 11, com 13. Contudo, as correções propostas para a combinatória temporal em 2 são coincidentes e relevam do nível da sintaxe: “Num dia de verão estava em casa...”/ “Foi num dia de verão em que eu e o meu cão estávamos em casa...”.

Contrastivamente, as correções propostas para a sequência textual 11 incidem sobre os problemas de concordância temporal das combinatórias, e têm efeitos na coerência das transições temporais a que dão origem. Considerei que ao construir as combinatórias temporais desta sequência, o aluno revelou dificuldades na mudança da relação de posterioridade para a de anterioridade, em relação ao PPT de referência deíctica que definiu. Os exemplos (a), (b) (Cf Anexo F, 11, 1) ilustram diferentes cenários de respostas aceitáveis:

- (a) “Tal como todos os anos eu e a minha família fomos acampar para uma floresta. Este ano fomos a Braga.” / (b) “Habitualmente, eu e a minha família vamos acampar para uma floresta, mas este ano fomos a Braga.”

4. As sequências 6 e 10, já anteriormente referidas, cujas questões de concordância temporal considerei envolverem o cálculo dos valores de LT próprios definidos, em combinatórias compostas, reúnem, respetivamente, 10 e 8 juízos inaceitáveis.

Na sequência 6, apenas numa das reformulações associada a um juízo **Aceitável** se propõe uma especificação temporal do LT *na primavera*, “numa manhã de primavera”. Em 5 dos restantes 7 juízos aceitáveis não é apresentada proposta de reformulação da resposta.

Na sequência 10, das 16 propostas de correção para o LT “*em 2007, 15h28m*”, 6 incidem sobre a sintaxe e a pontuação. Veja-se, a título de exemplo, os três casos seguintes: “em 2007. Eram 15h28m/ “em 2007, pelas 15h28m” / “Em 2007. Às 15h28m.” À semelhança do que acontece com a sequência 6, em 5 dos 7 juízos aceitáveis não é apresentada proposta de reformulação.

A consideração de que estas respostas são aceitáveis pode fazer pressupor que houve da parte dos professores uma leitura destes LT, enquanto construções temporais elíticas, com possíveis efeitos estilísticos nas predicções em que ocorrem. Contudo, estas avaliações das respostas dos alunos merecem uma atenção particular, já que dizem respeito ao domínio de conceitos de “tempo formalizado”, envolvendo a representação de unidades convencionais de medida do tempo e o domínio de meios lexicais para as referir, que os alunos ainda não estabilizaram, na fase de desenvolvimento em que se encontram.

5. A sequência 8, que considerei apresentar problemas relativos ao cálculo de valores temporais de LT próprios indefinidos, em combinatórias compostas com predicados de evento [-STAT], foi avaliada com 9 juízos inaceitáveis e 8 aceitáveis. Em 4 dos 8 juízos que avaliam a resposta no nível **Aceitável**, foram propostas reformulações que resolvem o problema de concordância temporal provocado pela identificação de dois intervalos distintos no eixo do tempo, referidos pelos LT indefinidos *um dia* e *numa tarde*, para especificar a localização temporal da situação descrita na predicação “fomos dar um passeio”:

“Numa bela tarde, a Niba e eu fomos dar um passeio.”/ Um dia, eu e a Niba fomos dar um passeio”.

Como se acaba de verificar, nos juízos de adequação semântica dos professores evidenciam-se diferenças na avaliação de diferentes problemas de concordância temporal¹⁷⁵.

O número de juízos inaceitáveis atribuído à sequência textual 2 e mesmo o número de juízos inaceitáveis atribuído às sequências textuais 1, 3 e 5, comparados com o número de juízos inaceitáveis atribuído às sequências 4, 6, 8 e 10, permitem-nos afirmar que a globalidade dos professores avaliou as 11 respostas dos alunos, respeitando os critérios de classificação da 2.^a parte da prova de aferição, no que respeita aos subparâmetros **Morfossintaxe** e **Estruturação**, do parâmetro **Textualização**, e ao subparâmetro **Progressão**, do parâmetro **Tema**. A observação dos resultados permite-nos afirmar, igualmente, que cerca de 50% das respostas dos professores indiciam a valorização de questões de concordância temporal e de adequação semântica das combinatórias temporais, no que respeita a efeitos produzidos na coesão e coerência das sequências textuais em que ocorrem e no próprio plano do texto. Na verdade, ainda que estas categorias de análise sejam elegíveis nos parâmetros da **Textualização** e **Tema**, elas não se encontram explicitadas em nenhum deles.

¹⁷⁵ Será de prever eventuais consequências pedagógicas para os alunos, fruto destas discrepâncias.

O campo onde se desenvolve a abordagem das questões de localização temporal das situações descritas nas predicções das frases, diretamente relacionadas com a expressão do tempo nos textos narrativos dos alunos, configura-se no diálogo permanente entre a Semântica da frase e a Linguística do texto, num fundo gramatical e lexical que envolve os diferentes planos do conhecimento explícito da língua¹⁷⁶ e conjuga, na superfície das frases, a boa estruturação de cada constituinte e a adequada combinação das palavras.

A avaliação das respostas dos alunos, concretizada nos juízos de adequação semântica dos professores e nos cenários de respostas esperadas por eles apresentados, revela instabilidade nos critérios adotados para analisar as 11 sequências textuais iniciais das narrativas, relativamente ao paradigma de abordagem das questões do tempo e da localização temporal, que aqui se acaba de defender.

4.4 Dificuldades dos alunos na expressão do tempo deítico e anafórico

Ao longo dos capítulos 2 e 3, procedi à identificação de dificuldades dos alunos na expressão do tempo, mais especificamente na expressão do tempo deítico e anafórico, a partir da minha observação dos dados, com fundamento no quadro teórico que orientou a análise. Neste capítulo, procurei que o estudo da expressão do tempo em textos narrativos dos alunos beneficiasse do contributo de outros professores, igualmente preocupados com o desempenho linguístico dos nossos alunos.

A análise final dos dados justifica as observações que a seguir se apresentam e que envolvem três patamares distintos de dificuldades: o dos desempenhos dos alunos 1); o da avaliação dos desempenhos dos alunos pelos professores; 2) o dos efeitos, no desempenho dos alunos, da avaliação dos professores 3).

1)

- a. São as turmas TIC que recorrem mais à estratégia temporal dominante – anafórica – para localizar a situação descrita na primeira combinatória temporal da sequência textual inicial da narrativa; são igualmente as turmas TIC que utilizam, ao longo do texto, menos combinatórias temporais na dependência direta de um PPT na esfera do presente [PRES] – estratégia temporal deítica.
- b. Dos 145 textos do *Corpus B*, sinalizei apenas 17 – 9, nas turmas CT, 8, nas turmas TIC – onde se evidenciam dificuldades de concordância temporal, envolvendo a

¹⁷⁶ Os planos do conhecimento explícito da língua são aqui enquadrados pelo PPEB. O entendimento destes termos envolve a relação da competência de Conhecimento Explícito da Língua com os domínios e subdomínios do DT.

coordenada enunciativa de tempo – deítica ou anafórica – definida na sequência textual inicial e afetando todas ou diferentes fases do plano de texto. Fazem parte deste grupo de textos, os dois casos do exemplo (20), do Capítulo 3¹⁷⁷.

- c. É escassa a utilização de LT próprios independentes e de LT definidos de referência deítica e anafórica, na primeira combinatória temporal da sequência textual inicial da narrativa.
 - d. Um conjunto de dificuldades específicas, envolvendo operações de reversibilidade temporal e a capacidade de operar com o tempo relativo foi assinalado em 11 sequências textuais iniciais avaliadas por 20 professores:
 - mudança da coordenada enunciativa de tempo (PPT), de referência deítica para anafórica;
 - mudança da relação de posterioridade para a de anterioridade, em relação ao PPT deítico;
 - cálculo dos valores temporais de LT próprios definidos, em combinatórias compostas;
 - cálculo dos valores temporais de LT próprios indefinidos, em combinatórias compostas.
- 2) As dificuldades dos alunos, envolvendo mais diretamente os problemas identificados em 1) c. e d., podem, de alguma forma, espelhar características da avaliação dos professores. Alguns professores não sinalizam esses problemas nas respostas dos alunos, outros sinalizam-nos, propondo reformulações das respostas, mas não os valorizam, considerando aceitáveis as sequências textuais em que ocorrem.
- 3) As dificuldades dos alunos sinalizadas em 1) c. e d., podem, de alguma forma, espelhar a própria prática pedagógica de alguns professores. Num ciclo que se fecha sobre si próprio, é natural que não se encare ainda a abordagem das questões de concordância temporal, envolvendo a adequação semântica das frases nas sequências textuais, como merecendo investimento didático, uma vez que, para alguns professores elas não merecem atenção e para outros, embora mereçam alguma atenção, não são consideradas relevantes, quanto a possíveis efeitos na coesão e coerência textuais.

¹⁷⁷ Este indicador merece investigação própria, uma vez que diz respeito à aplicação de um dos critérios de classificação da 2.ª parte da prova de aferição, o subparâmetro **Articulação**, do parâmetro **Textualização** que avalia o respeito pelas coordenadas de enunciação (tempo, espaço, pessoa) adotadas inicialmente.

Mais uma vez, a evidência dos dados observados invoca a urgência de um trabalho sistematizado, sobre processos de planificação, textualização e revisão de texto, no que respeita a questões de localização temporal e ensino e aprendizagem explícitos da categoria gramatical Tempo.

A instabilidade na sinalização dos problemas de concordância temporal nas sequências iniciais das narrativas dos alunos e a falta de consenso, em relação à importância da sua abordagem didática, fazem emergir a necessidade de os professores desenvolverem uma reflexão aprofundada sobre as questões do Tempo gramatical, na frase e no texto. Essa reflexão deve levar em conta que, no desenvolvimento da competência gramatical dos alunos, nos planos lexical e semântico, discursivo e textual, cada frase produzida deve sempre tomada como “segmento de manifestação do texto”.

Capítulo 5 - Caracterização do perfil linguístico dos alunos implicados na investigação ação, no que respeita a expressão do tempo – deítico e anafórico

«Qualquer falante necessita, indiscutivelmente, de dominar o português padrão, de conhecer com rigor as “restrições construcionais”, as regras, a regularidade das estruturas e daí a urgência do estudo aturado da gramática na escola. Mas o falante, todo o falante faz escolhas de que resultam consequências para o sentido.

[...] Não há pois ensino da língua que possa alhear-se quer do treino gramatical (em sentido amplo, e não apenas naquele restrito de morfossintaxe), quer do convívio com os chamados “bons autores”. O que deve ensinar-se é a língua e a sua aprendizagem não pode ser desligada das regras que regem o seu funcionamento, nem dos textos em que mais habilmente é usada.»

Isabel Margarida Duarte,
“Gramática, Literatura e Ensino do Português: uma
exemplificação em três tempos”.

Neste capítulo, tenho o propósito de caracterizar o perfil linguístico dos alunos implicados na investigação ação, em aspetos específicos da expressão linguística do tempo, com base nos resultados da análise realizada nos capítulos 2, 3, e 4. Procuro identificar alguns padrões de combinatórias temporais, configurando usos corretos do português padrão na expressão do tempo, em sequências textuais da tipologia narrativa, bem como algumas dificuldades na localização temporal de situações e na expressão do tempo deítico e anafórico. Tenho em conta uma comparação dos resultados dos alunos, na fase de diagnóstico e na fase de avaliação final da investigação ação.

Regresso, assim, às seis questões que conduziram toda a ação e balizaram a análise dos *corpora* textuais, em diferentes etapas da abordagem dos dados, nesta Parte IV.

i. As questões

- (i) *Como se reflete na expressão do tempo, o domínio que os alunos têm do tempo verbal e da sua relação com a pessoa verbal, definida pelas coordenadas de enunciação “eu-agora (Vou contar.../Sou...)”; “ele/ela-então (Um dia..., (Era) uma vez...)”?*
- (ii) *Em textos da tipologia narrativa, de que modo exprimem os alunos a localização temporal das situações descritas, face ao ponto de perspetiva temporal (PPT) definido na entrada de cada texto (PRES, PASS)?*
- (iii) *Em textos da tipologia narrativa, de que modo exprimem os alunos a localização temporal das situações descritas, face ao tempo de referência (TR) definido na linearidade de cada texto?*
- (iv) *Em textos da tipologia narrativa, qual a estratégia de localização temporal – de eventos ou de intervalos – que os alunos privilegiam, tendo em conta as duas combinatórias temporais: tempo verbal com pessoa verbal; tempo verbal com tempo adverbial (LT)?*
- (v) *Qual a base temporal dominante – deítica ou anafórica – que emerge nos textos da tipologia narrativa produzidos pelos alunos, na prova de aferição de Língua Portuguesa de 6.º ano de 2008?*
- (vi) *De que modo refletem os textos da tipologia narrativa dos alunos as operações de reversibilidade temporal, relativamente à localização das situações e à expressão linguística do tempo?*

Estas questões incidem sobre os desempenhos escritos dos alunos, observáveis no *Corpus A* e no *Corpus B*, relativamente à expressão do tempo e ao domínio da categoria gramatical Tempo, e as respostas a elas resultam, fundamentalmente, da descrição dos dados observados e da

interpretação de alguns desses dados, relativamente a aspetos da aprendizagem desta categoria. As três primeiras questões emergem da questão de partida da investigação ação¹⁷⁸; foram apresentadas no Capítulo 1 da Parte I na contextualização do estudo, e retomadas, no Capítulo 1 da Parte II, na abordagem teórica da categoria gramatical Tempo. Foram objeto de reformulações sustentadas pelo dispositivo teórico concebido para a análise dos *corpora*, onde a Linguística se constituiu no nó concetual mais abrangente. As três últimas questões foram colocadas no Capítulo 2 da Parte II, decorrem das três primeiras e envolvem alguns aspetos da aprendizagem da categoria gramatical Tempo. Procuram respostas explicativas nos dados observados que evidenciem a imprescindibilidade do ensino explícito desta categoria gramatical e o instrumental teórico da sua abordagem apoia-se na Psicologia do desenvolvimento e tira os seus maiores contributos da Didática.

Com a deteção de padrões de resposta e de dificuldades e ainda com base na análise dos juízos de adequação semântica dos professores, procuro descrever a seguir aspetos específicos dos desempenhos dos alunos que configuram um conjunto de respostas às seis questões.

ii. Algumas respostas

A resposta à questão (i), sobre o reflexo, na expressão do tempo, do domínio que os alunos têm da relação do tempo verbal com a pessoa verbal, definida pelas coordenadas de enunciação adotadas na fase de Orientação do plano de texto, resulta da observação dos dois *corpora* textuais. Tendo em conta os 65 textos analisados, envolvendo o exercício de transformação de narrativa em 3.^a pessoa em narrativa em 1.^a pessoa – *Corpus A* –, e os 145 textos, onde os alunos deviam produzir uma narrativa em 1.^a pessoa – *Corpus B* –, a observação dos dados mostrou que a categoria gramatical cuja reformulação evidenciou menos problemas foi a de pessoa verbal.

No *Corpus A*, a percentagem de respostas adequadas dos alunos que realizaram o exercício, os alunos do grupo TIC, relativamente à transformação de pessoa verbal, foi de 76%. Quanto à alteração da pessoa do sujeito sintático e do complemento indireto, as percentagens de respostas, conformes ao cenário esperado, sendo embora mais baixas, respetivamente 63% e 65%, continuaram a mostrar que os alunos operaram com alguma facilidade as transformações necessárias. Estes dados podem ser consultados nos quadros IV.2.7 e IV.2.8, do Capítulo 2.

¹⁷⁸ Em que medida o ensino explícito da categoria gramatical Tempo pode contribuir para melhorar a coesão e a coerência dos textos produzidos por alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico?

Na fase de diagnóstico da investigação ação, quando foi aplicado o exercício que deu origem ao *Corpus A*, os melhores desempenhos nestas transformações foram os da turma semiurbana, QC_TIC.

Quanto ao *Corpus B*, em 126 (87%) dos 145 textos da tipologia narrativa produzidos na prova de aferição, os alunos respeitaram o item da instrução da prova que diz respeito à coordenada enunciativa de pessoa definida inicialmente: adotaram a 1.^a pessoa verbal e os pronomes de 1.^a pessoa, da Orientação ao fecho da narrativa. Em 16 textos narrativos, não foi respeitado esse item da instrução da prova (Cf. Quadro IV.4.1 do Capítulo 4), os alunos elaboraram a narrativa em 3.^a pessoa. Contudo, respeitaram essa coordenada de enunciação adotada inicialmente, até ao fecho da narrativa. Apenas em 3 textos produzidos por alunos do grupo de controlo (CT) se verificou alternância entre a 3.^a e a 1.^a pessoa, em algumas das sequências textuais. Este tipo de instabilidade não ocorreu em nenhuma das turmas do grupo TIC. A turma QC_TIC destacou-se, relativamente às restantes turmas, já que foi a única onde todos os alunos responderam adequadamente à instrução da prova de aferição, respeitando, ao longo das narrativas produzidas, a coordenada de enunciação de 1.^a pessoa, definida na entrada do texto (Cf. Figura IV.4.1, do Capítulo 4).

Estes resultados conduzem à seguinte resposta:

Os alunos dos grupos TIC e CT não têm particulares dificuldades em assumir-se no papel de narradores e protagonistas dos acontecimentos narrados, adotando a 1.^a pessoa verbal e os pronomes de 1.^a pessoa, ou operando as necessárias reformulações da 3.^a pessoa para a 1.^a pessoa, nas respostas que produzem.

No *Corpus A*, as dificuldades aumentaram de forma muito visível, relativamente à coordenada enunciativa de tempo definida na sequência textual inicial do exercício, quando foi necessário operar reformulações do tempo verbal de referência anafórica para referência deítica. Atente-se nos dois casos cujas reformulações registaram os resultados mais baixos em todas as turmas TIC, sendo a média das respostas adequadas de 17%: *o conferencista tinha repetido* > *o conferencista **repetiu**; **era** mentira* > *é mentira*. (Cf. Quadro IV.2.9, do Capítulo 2). A transformação do MQP em PRET viabiliza uma leitura de duplo acesso dos valores temporais da forma verbal *repetiu*, em relação a um TR anteriormente definido ou em relação ao PPT.

Nestas combinatórias temporais, a reformulação do tempo verbal não é acompanhada de reformulação da pessoa verbal com a qual se combina. Esta situação parece ter aumentado a dificuldade do exercício para os alunos. Na turma não urbana, MT_TIC, nenhum dos alunos reformulou adequadamente a combinação *era mentira* > *é mentira*. Apesar de patentear uma

percentagem de respostas aceitáveis de baixo valor, 30%, mais uma vez a turma semiurbana QC_TIC registou os melhores desempenhos nestas reformulações.

Não foi possível observar possíveis evoluções dos alunos, relativamente a este aspeto, na análise dos dados do *Corpus B*. As condições de produção do *Corpus A*, um exercício de reformulação das coordenadas enunciativas de pessoa e tempo de um **texto narrativo concluído**, e do *Corpus B*, a planificação, a textualização e a revisão de um **texto narrativo a ser criado** pelo aluno, determinaram opções distintas na análise dos dados, aqui refletidas.

No *Corpus B*, a maioria dos alunos definiu a coordenada enunciativa de tempo na fase de Orientação do plano de texto, tendo em conta as instruções da prova de aferição. Nos 145 textos, foram sinalizados apenas 17 – 9 nas turmas CT, 8, nas turmas TIC –, onde se evidenciaram dificuldades de concordância temporal, envolvendo a coordenada enunciativa de tempo – deítica ou anafórica – definida na sequência textual inicial e afetando todas ou diferentes fases do plano de texto.

Estes resultados conduzem à seguinte resposta:

Os alunos dos grupos TIC e CT não revelam particulares dificuldades em assumir-se no papel de narradores respeitando, nas combinatórias temporais que produzem ao longo dos textos, as coordenadas enunciativas de tempo e pessoa, por eles definidas na Orientação do plano de texto.

As questões (ii) e (iii) foram abordadas de forma associada, reportando-se as respostas à observação dos dados, mais uma vez, do *Corpus A* e do *Corpus B*.

A análise do *Corpus A* autorizou as seguintes interpretações:

- os alunos revelaram dificuldades em proceder a transformações nas combinatórias temporais, face ao PPT [PRES], definido na entrada do texto do exercício, e ao TR, definido em diferentes sequências textuais;
- foi baixo o desempenho dos alunos na transformação de tempos verbais de referenciação anafórica em tempos verbais de referenciação deítica e na substituição do LT anafórico *nessa noite* pelo correspondente LT de referenciação deítica *(n)esta noite/ (n)a noite passada* (Cf. Quadro IV.2.10, do Capítulo 2).

Tendo em conta as observações já referidas nas respostas à questão (i), pode ser avançada a seguinte primeira resposta conjunta às questões (ii) e (iii):

Na fase de diagnóstico da investigação ação, a maioria dos alunos do grupo TIC evidenciou dificuldades em proceder a reformulações do tempo verbal e do tempo adverbial, do plano da referência temporal anafórica para o plano da referência temporal deítica. Enquanto enunciadores do discurso, oscilaram entre EU/ELE, AGORA/ENTÃO. Essa instabilidade foi menos acentuada no grupo QC_TIC.

A evolução desta situação, na fase de avaliação final da investigação ação, com a observação do *Corpus B*, tem aspetos a serem destacados. Na situação de autores da “aventura real ou imaginária” que tinham para contar, os alunos textualizaram as suas sequências narrativas, com maior ou menor respeito pelas instruções da 2.^a parte da prova de aferição de Língua Portuguesa, definindo a coordenada enunciativa de tempo e dando voz ao enunciador do discurso narrativo.

Na maioria dos textos produzidos, foi respeitado o PPT [PRES] ou [PASS] adotado na fase de Orientação do plano de texto. A situação mudou relativamente ao TR definido nas diferentes sequências textuais narrativas monogeradas, ou em segmentos em que ocorre articulação entre sequências temporais monogeradas e dialogais. Quando contabilizados os casos relativos ao PPT e a TR em conjunto, detetam-se problemas envolvendo a concordância temporal em 76 textos, isto é, em cada um desses textos foi sinalizada, no mínimo, uma combinatória temporal que dá origem a uma transição temporal, relevando diretamente de questões de concordância temporal (Cf. quadros IV.3.10 e IV.3.11, do Capítulo 3). Em 50 dos textos, os problemas nas combinatórias temporais estão diretamente relacionados com as estratégias de localização temporal envolvendo (i) os setores e/ou (ii) os subsetores do eixo do tempo e têm efeitos na coesão e coerência textuais. Nessas combinatórias temporais foram identificados problemas com o tempo verbal e com o tempo adverbial (Cf. exemplos (20) e (21), do Capítulo 3), problemas esses codificados com **Nível 0₁**. Em 3 textos registaram-se problemas de concordância temporal que identifiquei como “de domínio temporal único”, codificados com **Nível 0₂** (Cf. Quadro IV.3.1, do Capítulo 3). Em nenhum desses textos se verifica rutura entre o plano do discurso e o plano da narrativa, encontrando-se as situações descritas nas sequências textuais no PRS. Nos restantes 23 textos foram sinalizadas transições temporais, envolvendo problemas, marcadamente sintáticos, que não foram considerados como produzindo efeitos na coerência textual, ainda que podendo relevar de algumas questões de concordância temporal com efeitos na coesão textual. Estes problemas foram codificados com **Nível 2**.

Não ocorreram problemas de **Nível 0₂** no grupo TIC e foi no grupo CT que ocorreram as percentagens mais altas de problemas de **Nível 0₁**. Das seis turmas, foi a turma semiurbana QC_TIC que exibiu a percentagem mais baixa de problemas de **Nível 0₁**, 19% (Cf. Quadro IV.3.11, do Capítulo 3). A turma MT_TIC evidenciou uma evolução significativa, relativamente às suas respostas na fase de diagnóstico da investigação ação.

Estes resultados conduzem à segunda e terceira respostas às questões (ii) e (iii):

Na fase de avaliação final da investigação ação, 52% dos alunos TIC e CT exprimem a localização temporal das situações descritas, face ao PPT ou a TR, evidenciando problemas de

concordância temporal. Em 34% desses casos as escolhas semânticas, implicando o plano do texto/discurso, dão origem a transições temporais não aceitáveis com efeitos na coesão e coerência textuais.

Na fase de avaliação final da investigação ação, a turma QC_TIC regista a mais baixa frequência de problemas de Nível 0, revelando uma maior estabilidade na competência semântica de expressão linguística do tempo e na consequente produção de combinatórias temporais aceitáveis e respetivas transições temporais.

A resposta à **questão (iv)**, incidindo sobre a estratégia de localização temporal – de eventos ou de intervalos – privilegiada pelos alunos nos textos da tipologia narrativa em que foram os autores, resultou da observação dos dados do *Corpus B*. Para lá da comparação dos níveis de desempenho dos grupos TIC e CT, foram comparados os níveis de desempenho das turmas do grupo TIC, na fase de diagnóstico e na fase de avaliação final, relativamente à reformulação do tempo adverbial, a categoria 6 de análise do *Corpus A* (Cf. Quadro IV.2.10, do Capítulo 2), e à sua utilização no *Corpus B*.

Nos 145 textos do *Corpus B* ocorre um total de 714 Localizadores temporais adverbiais (LT). Relativamente a este total, é baixa a utilização de LT próprios de localização definida de intervalos no eixo do tempo. Os LT independentes – *no verão de 2007/no dia 5 de outubro de 1910/...* –, totalizam 26 ocorrências, os LT definidos défticos – *hoje/...* –, não vão além de 13 ocorrências, e os LT definidos anafóricos – *naquele dia/...* – contabilizam 39 ocorrências. Contrastivamente, é muito elevada a frequência de utilização de LT indefinidos – *uma vez/ um dia/certo dia/...* – e de LT introduzidos por *quando*, que totalizam 264 ocorrências (Cf. quadros IV.3.7, IV.3.8 e IV.3.9, do Capítulo 3). Este dado refletiu a dificuldade dos grupos TIC e CT em recorrer a meios lexicais de expressão do tempo para referir intervalos definidos no eixo do tempo e localizar as situações descritas de forma precisa.

A utilização de LT definidos défticos de identificação direta de intervalos – *neste momento/ no sábado* – é muito escassa, quer na sequência textual inicial da narrativa, na fase de Orientação do plano de texto, quer nas restantes fases desse plano e, nas combinatórias temporais compostas em que ocorrem, a percentagem média de transições temporais semanticamente inaceitáveis com recurso a estes LT é de 38% (Cf. Quadro IV.3.13, do Capítulo 3).

Por outro lado, o operador *quando* está associado diretamente à localização de situações e só indiretamente à identificação de intervalos no eixo do tempo. Nesse sentido, a frequência de utilização de *quando* no *Corpus B* mostra que os alunos privilegiaram a estratégia de localização temporal de eventos e não a de intervalos e prova ainda que o grau de indefinidade das combinatórias temporais, relativamente a valores de localização temporal nos textos da tipologia narrativa, se deve, em grande parte, a esse facto, em associação com o elevado recurso a LT indefinidos.

Os resultados dos grupos TIC e CT são próximos, no que diz respeito à percentagem média de transições temporais semanticamente inaceitáveis com recurso a LT definidos de referência deíctica.

Não foi visível uma evolução do Grupo TIC, relativamente a desempenhos envolvendo a utilização de LT deícticos, desempenhos esses relacionados com a resposta, no *Corpus A*, ao exercício de substituição do LT anafórico *nessa noite* pelo correspondente LT de referência deíctica *(n)esta noite/ (n)a noite passada* (Cf. Quadro IV.2.10, do Capítulo 2). Contudo, é a turma QC_TIC que regista a mais alta frequência de utilização de LT independentes e de LT definidos, de referência anafórica e deíctica e a que regista o mais alto índice de variação de utilização de LT nos textos produzidos.

A observação dos dados na fase de avaliação final da investigação ação justifica as duas respostas seguintes para a questão (iv):

Nos textos dos grupos TIC e CT, os LT de referência definida – independentes, dependentes deícticos e dependentes anafóricos – registaram uma frequência significativamente baixa. Comparativamente, os LT iniciados por *quando* registaram o índice mais elevado de utilização, logo seguidos pelos LT de referência indefinida, o que permite concluir que a estratégia de localização temporal privilegiada pelos alunos foi a de eventos e não a de intervalos.

A turma QC_TIC registou a mais alta frequência de utilização de LT independentes e de LT definidos, de referência anafórica e deíctica, e evidenciou o mais alto índice de variação de utilização de LT nos textos produzidos.

As respostas à **questão (v)**, sobre a base temporal dominante que emerge nos textos que constituem o *Corpus B*, implicaram a observação das combinatórias temporais, na sequência textual inicial e ao longo de cada texto. Nessa observação, teve-se em conta que as duas estratégias de localização temporal projetam combinatórias temporais que contemplam dois tipos de relações: (i) transições temporais envolvendo a localização das situações, relativamente a um ponto perspectiva temporal (PPT) ou de referência (TR), num dos três setores do eixo do tempo: Passado, Presente, Futuro; (ii) transições temporais envolvendo relações de ordem cronológica, em anterioridade, simultaneidade/sobreposição ou posterioridade, face ao ponto de perspectiva temporal (PPT) ou ao tempo de referência (TR).

Nos textos dos grupos TIC e CT, as sequências textuais narrativas respeitaram, na globalidade, o padrão de utilização de tempos verbais dominantes do subsistema do indicativo, no protótipo sequencial narrativo, PRET e IMPF. O PRS, com valor anafórico, em substituição do PRET, foi o tempo que registou, a seguir, a mais elevada frequência nas sequências monogeradas. O MQP ocorreu com escassa frequência – 122 ocorrências, relativamente às 2314 do PRET – sendo o MQP1 de rara utilização. Na totalidade do *Corpus B*, o MQP1 regista 14 ocorrências, 6

das quais são utilizações da turma QC_TIC (Cf. quadros IV.3.2, IV.3.3, IV.3.4 e IV.3.5, do Capítulo 3). Para lá do IMPF, do MQP e do PRS, a utilização mais frequente do PRET na base narrativa foi a de valor anafórico.

A observação das sequências textuais iniciais dos 145 textos permitiu identificar a esfera do Passado como o setor de localização temporal dominante das situações descritas na primeira combinatória temporal, com a coordenada enunciativa de tempo na dependência de um PPT [PASS]. Em 109 textos, a situação descrita na primeira combinatória temporal da sequência textual inicial da narrativa foi localizada em anterioridade, em relação ao tempo do discurso. O peso dos LT indefinidos combinados com o PRET e com o IMPF, a combinação de LT independentes com o PRET e o IMPF e a elevada ocorrência de combinatórias simples com IMPF, determinaram que o PPT da esfera do Passado, PPT [PASS], fosse a referência temporal de 95 das 109 sequências textuais iniciais. Nas restantes 14 sequências textuais, o PPT ocorreu na esfera do Presente, PPT [PRES], em combinatórias simples com PRET ou em combinatórias compostas onde LT definidos se combinaram com o PRET ou LT de medição deítica se combinaram com o IMPF. Nos restantes 36 textos, a situação descrita na combinatória temporal da sequência textual inicial da narrativa foi localizada em sobreposição ao tempo do discurso ou num intervalo posterior a ele, mas dele dependente, encontrando-se as 36 combinatórias temporais na dependência direta de um PPT da esfera do presente [PRES], (Cf. quadros IV.4.2 e IV.4.3, do Capítulo 4).

Estes valores permitem-nos concluir que a base temporal dominante que emerge dos textos dos alunos é anafórica, quer na sequência textual inicial, quer nas restantes sequências textuais, respeitando o padrão de respostas esperadas no protótipo sequencial narrativo. Contudo, a utilização do MQP foi escassa e revelou instabilidades do ponto de vista das escolhas semânticas, bem como a utilização do PRET, com valores temporais oscilando entre a referenciação deítica e anafórica.

A percentagem média de utilizações inaceitáveis de combinatórias temporais, envolvendo recurso ao MQP, foi de 11%. Porém este valor ficou muito acima do valor registado pelo grupo QC_TIC, com apenas 3% de respostas inaceitáveis, como foi possível verificar no Quadro IV.3.12, do Capítulo 3. A leitura direta dos números desse quadro parece possibilitar a interpretação de que quanto mais elevada é a frequência de utilização do MQP, mais elevada é a probabilidade de ele ocorrer em transições temporais semanticamente aceitáveis.

Foi igualmente reduzida e evidenciou instabilidades a utilização de LT anafóricos definidos, permitindo localizar as situações descritas de forma precisa. Em 7 sequências textuais iniciais,

testadas por 20 professores, cujas combinatórias temporais foram avaliadas na categoria **Nível 0₁**, 4 evidenciaram dificuldades no cálculo dos valores temporais de LT definidos e indefinidos. Os dados apresentados autorizam duas respostas à questão (v), tendo em conta as fases de diagnóstico e de avaliação final da investigação ação:

A base temporal dominante que emerge dos textos da tipologia narrativa que constituem o *Corpus B* é anafórica, respeitando o padrão de respostas esperadas no protótipo sequencial narrativo. Destacam-se instabilidades na reduzida utilização do MQP e no recurso a LT anafóricos definidos, cujo uso adequado permitiria localizar as situações descritas de forma precisa.

A turma QC_TIC registou a percentagem mais baixa de respostas inaceitáveis na utilização do MQP, revelando um desempenho qualitativamente superior, relativamente a todas as turmas TIC e CT. Este dado permite concluir que houve uma evolução francamente positiva da turma QC_TIC, relativamente às suas dificuldades na utilização do MQP, assinaladas pela análise do *Corpus A*.

As respostas à questão (vi) decorrem das observações e das respostas elencadas sobre as cinco questões anteriores, têm em conta a fase de diagnóstico e de avaliação final da investigação ação e reportam-se à observação dos dados do *Corpus A* e do *Corpus B*.

Na fase de diagnóstico da investigação ação a maioria dos alunos do grupo TIC revelou dificuldades nas transformações do tempo verbal e do tempo adverbial, face ao PPT e a TR. No caso do tempo verbal, as maiores dificuldades ocorreram na transformação de tempos verbais de referenciação anafórica em tempos verbais de referenciação déctica, ou permitindo uma leitura de duplo acesso, desligados do EU da enunciação (*era* > *é*; *tinha repetido* > *repetiu*). Em relação ao tempo adverbial, os alunos revelaram grande instabilidade na transformação de um LT de referenciação anafórica num LT de referenciação déctica (*nessa noite* > (*n*)*esta noite/ na noite passada*). Os melhores desempenhos tiveram lugar na turma QC_TIC, os mais baixos níveis de desempenho ocorreram na turma MT_TIC.

Na fase de avaliação final da investigação ação, em 34% de combinatórias temporais analisadas no *Corpus B*, as escolhas semânticas dos alunos deram origem a transições temporais não aceitáveis com efeitos na coesão e coerência textuais, **Nível 0₁**, ou a textos com sequências textuais sem alteração de domínio temporal, **Nível 0₂**. As turmas TIC não apresentaram problemas de **Nível 0₂** e a turma QC_TIC apresentou uma percentagem de problemas de **Nível 0₁** significativamente mais baixa, 19%, em relação às turmas TIC e CT.

Na validação das combinatórias temporais das sequências textuais avaliadas no **Nível 0₁**, foram considerados os problemas dos alunos, envolvendo a capacidade de operarem com o tempo relativo e a reversibilidade temporal. Esta capacidade, na linha de Ferreiro (1971) e com fundamento em Piaget (1946), implica conceber os tempos verbais como elementos de um sistema de relações de sucessão e simultaneidade no interior do qual o valor de uma forma

verbal é relativo ao valor das outras formas verbais que com ela se combinam. O sentido de operação reversível pressupõe assim a capacidade de concetualizar as noções temporais de posterioridade e de anterioridade e a respetiva expressão do tempo, como constituindo uma única e mesma relação que se pode desenrolar nos dois sentidos¹⁷⁹.

Os desempenhos dos alunos, avaliados com o **Nível 0₁**, permitem elaborar as seguintes respostas, relativamente às fases de diagnóstico e de avaliação final da investigação ação:

Na fase de diagnóstico da investigação ação, os alunos do Grupo TIC evidenciaram dificuldades na capacidade de operar com a noção de tempo relativo e com a reversibilidade temporal, face ao PPT e a TR. Essas dificuldades foram mais acentuadas na turma MT_TIC.

Na fase de avaliação final da investigação ação, os alunos dos grupos TIC e CT revelam dificuldades nas operações de reversibilidade temporal diretamente ligadas ao processamento do cálculo dos valores temporais das combinatórias simples e compostas e ao próprio processamento do cálculo dos valores temporais de LT definidos e indefinidos.

Na fase de avaliação final da investigação ação, a turma MT_TIC evoluiu de forma significativa, relativamente às dificuldades na capacidade de operar com a noção de tempo relativo e com a reversibilidade temporal, face ao PPT e a TR.

Na etapa de desenvolvimento cognitivo em que os alunos dos grupos TIC e CT se encontram, e tendo em conta os cerca de 30% de textos evidenciando problemas de concordância temporal, na fase final de avaliação, podemos concluir que não está ainda adquirida pelos alunos, de forma estável, a noção de tempo relativo que implica a capacidade de operar com a reversibilidade temporal.

Estes resultados do estudo empírico vêm corroborar os dados teóricos apresentados no quadro da aquisição de conceitos de tempo e da aprendizagem da categoria gramatical Tempo em que a investigação ação se desenvolveu.

Se, à luz da teoria de Piaget (1946), aos 12 anos está estabilizada a noção de tempo racional ou reversível, que se opõe ao tempo egocêntrico, imediato e irreversível em que “l’immédiat succède à l’immédiat sans construction d’ensemble”, (*idem*: 275)¹⁸⁰, os desempenhos dos alunos, de acordo com a observação das combinatórias temporais dos textos do *Corpus B*, vêm confirmar o que os estudos de Bronckart (1989, 1993) e Bronckart & Bourdin (1993), Béguin (1998) já tinham verificado¹⁸¹. Segundo estes autores, nestas idades, ainda se verificam problemas com as representações do tempo, mesmo que os alunos estejam próximos de as dominar.

Foram os alunos da turma QC_TIC que mostraram estar mais próximos de dominar as representações do tempo e a localização temporal das situações, nas combinatórias temporais com que construíram as suas narrativas.

¹⁷⁹ Cf. Capítulo 2, da Parte II.

¹⁸⁰ Cf. Capítulo 2, da Parte II.

¹⁸¹ *Idem*.

iii. Um perfil linguístico

Entre novembro de 2007 e maio de 2008, a turma QC_TIC evoluiu progressivamente e veio a apresentar os melhores resultados finais, relativamente às duas outras turmas do grupo TIC e às turmas do grupo CT, na prova de aferição de Língua Portuguesa. (Cf. Figura IV.3.1, do Capítulo 3). Não está em causa a origem da turma, de um escola semiurbana, ou a sua constituição, 27 alunos sem sinalizações socioeducativas particulares, variáveis que podem, por vezes, jogar a favor ou contra uma determinada opção metodológica previamente definida¹⁸².

Assumi, no termo da avaliação final da investigação ação, em 2013, que os desempenhos dos alunos QC_TIC refletiram, sobretudo, uma elevada valorização das atividades do Projeto LP_TIC, enquanto situação formal de ensino e aprendizagem. Deixo em aberto a hipótese de uma parte dessa valorização ter tirado vantagens do facto de todo o trabalho se ter desenvolvido nas aulas de Português, única sede de ensino e aprendizagem da língua materna para esta turma¹⁸³. Nenhum dos alunos da turma QC_TIC faltou à última sessão da Etapa 1, destinada à realização do exercício cujas respostas constituíram o *Corpus A*. Foi esta a turma que realizou a maior quantidade de produtos verbais, a que registou mais entradas no Glossário do Projeto LP_TIC, a que desenvolveu mais trabalho em Estaleiro. Se o termo Estaleiro tem tido um sentido específico até aqui, ele ganha agora uma maior precisão, enquanto sinónimo de treino e de reformulação. Não se trata de treino, repetindo e copiando o mesmo, trata-se de treinar e de reformular, com base em grelhas de revisão, de que os três exercícios da Atividade 1, “Em busca do texto revisto” e a Atividade 2, “Em busca de expressões para localizar no tempo”, são um possível exemplo, na Sequência didática 3, *As sete entidades*, da Etapa 3¹⁸⁴.

Procurou-se que as atividades desenvolvidas nas três etapas do Projeto LP_TIC pudessem ilustrar, propiciando desempenhos de textualização e revisão aos alunos, o poder das tecnologias digitais, quando utilizadas como ferramentas ao serviço do desenvolvimento de

¹⁸² Veja-se o exemplo da turma MT_TIC, cujos desempenhos, observáveis no *Corpus B*, evidenciam francos progressos, relativamente às respostas no *Corpus A*, mas que registou os resultados finais mais baixos do grupo TIC, na prova de aferição de Língua Portuguesa de 2008. Constituída por 24 alunos, com 3 casos de alunos de PLNM, esta turma foi, no grupo TIC, aquela onde ocorreram mais reprovações: 5 dos alunos não transitaram para o 7.º ano. Contudo, pertence à escola onde, de acordo com os dados do Relatório da IGE: “no 2.º ciclo quer a taxa de transição do 5.º ano quer a de conclusão do 6.º ano registaram em 2007 – 2008 valores superiores à da média nacional. Nas provas de aferição do 6.º ano de LP, a percentagem de alunos que no triénio, obtiveram níveis iguais ou superiores a Satisfaz registou um aumento.” (Cf. Quadro III.1.1, do Capítulo 1 da Parte III)

¹⁸³ A professora QC_TIC não dispôs, no horário que lhe foi atribuído, de horas destinadas à Área de Estudo Acompanhado com os alunos da turma, contrariamente ao que aconteceu com as professoras das turmas MT_TIC e FA_TIC. (Cf. Quadro III.1.5, do Capítulo 1 da Parte III).

¹⁸⁴ Cf. ANEXO B.

microcompetências, nos subprocessos da escrita. A turma QC_TIC protagonizou esse tipo de desempenhos¹⁸⁵.

Vou circunscrever os melhores desempenhos dos alunos da turma QC_TIC ao aspeto que, envolvendo diretamente a localização temporal – deítica e anafórica – das situações, nas combinatórias temporais observadas no *Corpus* B, foi a grande mais-valia deste grupo de alunos: a variação de utilização de meios lexicais e gramaticais para exprimir o tempo.

A turma QC_TIC apresentou a maior variedade de combinatórias temporais simples e compostas na sequência textual inicial da narrativa (Cf. Quadro IV.4.3, do Capítulo 4).

Não foi só na utilização do MQP1 e do MQP2 que esta turma registou as percentagens mais elevadas, foi igualmente na utilização de LT dependentes de referência deítica e anafórica, de LT independentes, portanto de LT de localização definida.

Recorde-se que esta foi a única turma em que ocorreu o LT *outrora* em dois textos. Nos dois casos, *outrora* foi utilizado com valor anafórico, contrariamente ao que tinha acontecido nas atividades 7 e 8, da Etapa 2 do Projeto LP_TIC. Ou seja, os alunos retomaram este LT de uma situação de ensino aprendizagem e procederam, na construção das combinatórias temporais compostas que *outrora* integrou, a uma operação de reversibilidade temporal, de referência deítica para referência anafórica (Cf. Capítulo 3, exemplo (14)).

Na verdade, a turma QC_TIC registou o mais alto índice de variação na utilização do tempo verbal e do tempo adverbial e exibiu a percentagem mais baixa de problemas de Nível 01, 19%, nas combinatórias temporais que produziu. Os desempenhos que originaram estes resultados pressupõem um crescente domínio das operações de reversibilidade temporal e uma consequente estabilidade da competência semântica de expressão linguística do tempo, com efeitos na capacidade de produção de narrativas em 1.^a ou 3.^a pessoa, com sequências textuais progressivamente mais coesas e coerentes.

A experiência de aprendizagem e os resultados da turma QC_TIC permitem afirmar que quanto mais variados forem os meios lexicais e gramaticais utilizados para exprimir o tempo, maior será o domínio da categoria gramatical Tempo demonstrado pelos alunos.

O desenvolvimento da capacidade para fazer um uso variado dos meios lexicais e gramaticais que a língua põe ao dipor dos alunos implica, da parte dos professores, um conhecimento aprofundado desses recursos linguísticos e uma capacidade para operar escolhas pedagógicas e

¹⁸⁵ Refiro dois comentários das professoras MT_TIC e FA_TIC, sobre a revisão de texto, em nota solta no meu diário de acompanhamento da intervenção no terreno: “Eles não gostam nada. É um sacrifício pô-los a fazer revisão de texto. Só querem mudar de atividade.”; “Eles, em papel, detestam, no computador ainda vá...”.

proceder às necessárias transposições didáticas, integrando esses objetos verbais em diferentes planos do conhecimento explícito da língua e tornando-os aprendizagem explícita para os alunos. Retomo palavras de I. M. Duarte (2003: 197):

Quanto mais aprofundada for a formação científica do professor, no âmbito das disciplinas de referência, maior será a sua capacidade de adaptação pedagógica aos conteúdos a ensinar e aos problemas suscitados pela aprendizagem. Quer dizer: quanto mais sólida for essa formação, maiores serão as possibilidades de operar escolhas pedagógicas adequadas.

Defendo que as melhores escolhas pedagógicas não de pressupor o ensino explícito da gramática e o convívio com o discurso literário. Nesse pressuposto, posiciono-me num paradigma didático que não se revê nas opções metodológicas dos documentos auxiliares da ação educativa que enquadraram a intervenção no terreno nas três escolas e cuja análise teve lugar no Capítulo 2 da Parte I.

Na opção que perfilho, o ensino da gramática não se desenvolve na periferia de um texto literário ou paraliterário, contemplando muitas vezes um saltitar em frases desse texto, em busca de itens gramaticais desagregados que resolvam conteúdos do programa previsto para o segmento de tempo que lhe foi destinado. O trabalho sobre o ensino da gramática que defendo envolve aprendizagem, treino, exercício e aplicação (Costa, 2007). Implica do professor um trabalho de articulação de categorias de carácter metalinguístico, metatextual e metadiscursivo que vão permitir descrever e explicar os usos do português padrão (Silva, *et al.*, 2011). A categoria gramatical Tempo integra todas elas e o seu ensino explícito pode trazer benefícios para o desenvolvimento das competências do modo oral e do modo escrito.

A citação que abre a entrada deste capítulo e a cujo fecho faço agora referência, explicita-o de forma lúcida: «O que deve ensinar-se é a língua e a sua aprendizagem não pode ser desligada das regras que regem o seu funcionamento, nem dos textos em que mais habilmente é usada.» (Duarte, 2010: 282).

Deste convívio com os textos em que a língua “mais habilmente é usada” e com os seus autores, dão-nos os alunos o sinal de que estão atentos ao que com eles partilhamos, nas interações em sala de aula. O diálogo seguinte teve lugar na turma MT_TIC, em junho de 2008, aquando da realização da última atividade, da Etapa 3, «Relato de um percurso: desde “A casa do mar” a *O Gato malhado e a andorinha Sinhá*»¹⁸⁶, no fecho do Projeto LP_TIC nas três escolas.

MT_TIC – Professora, nós fizemos as atividades da “Casa do mar”, do “Dromedário” e do “Gato malhado e andorinha Sinhá”, não foi?

¹⁸⁶ Cf. ANEXO B.

R – Isso foram os textos que vocês leram.

MT_TIC – Quem é o autor do texto “Dromedário”?

R – É o Jacques Prévert, um francês.

MT_TIC – E o do Gato Malhado e da Andorinha?

R – O Jorge Amado, um brasileiro.

MT_TIC – Não tivemos nenhum autor português!

R – Então e a Sophia de Mello Breyner, autora da “Casa do Mar”?

E vocês, que fizeram os textos sobre as vossas pedras? ...

MT_TIC – ... (silêncio)

CONCLUSÃO

«O aluno não precisa de saber exactamente para onde vai, mas o professor precisa; e, se o souber, descobrirá muito mais facilmente qual o modo mais adequado de interrogar, de estimular problemas interpretativos, e qual a melhor altura para inculcar as peças de raciocínio simbólico, e para, pouco a pouco, as articular com vantagens correlativas no domínio da precisão racional e no do apuramento da sensibilidade. O *sentir* liberta-se quando o *pensar* está bem arrumado.

[...] A aprendizagem essencial nunca é de soluções, que cada vez são mais depressa ultrapassadas, mas de uma problemática e de uma metodologia revisíveis e abertas ao trabalho e à participação de todos, sobretudo das crianças e dos jovens.»

Óscar Lopes, *Gramática Simbólica do Português*

A investigação ação, cuja agenda de pesquisa teve início em julho de 2007 e que veio a concluir-se em julho de 2013, com a análise dos juízos de adequação semântica de professores de Português, sobre onze sequências textuais iniciais de textos do *Corpus B*, não fica terminada com esta dissertação. A caracterização do perfil linguístico dos alunos, no termo da abordagem dos dados do estudo empírico, desenvolvida na Parte IV, levanta novas questões de pesquisa. Quer isto dizer que o trabalho desenvolvido se assume com um conjunto de limitações que são, porém, o motor do propósito de lhe dar continuidade. Na verdade, o escopo da investigação impôs restrições ao objeto de estudo, de entre as quais importa assinalar as que dizem diretamente respeito à metodologia adotada para a recolha dos *corpora* textuais, a extensão desses *corpora* e o tempo de dedicação exigido pela sua análise. Contudo, destaco como um dos aspetos positivos da investigação ação a agenda de pesquisa, que lança bases para futuras investigações.

Tenho a consciência de que no desenvolvimento da investigação ação sobre a categoria gramatical Tempo, a análise dos *corpora* textuais e a exploração dos conteúdos educativos no Projeto LP_TIC se poderiam ter constituído em unidades independentes de investigação, ganhando cada uma delas das vantagens de um maior aprofundamento de estudo. Também a análise de combinatórias temporais do *Corpus B*, incidindo mais na procura dos casos canónicos do que na observação especializada dos fenómenos em estudo, pode ter tido algumas desvantagens, face a aspetos específicos do estudo do Tempo e do Aspeto que importaria aprofundar, no plano da frase e no plano do texto/discurso. Contudo, foram esses os modos de atuação que me pareceram mais adequados, na pesquisa de respostas para preocupações que tenho, numa tentativa de articular a Didática da língua, a Linguística e a Literatura, e de associar a essa interdisciplinaridade os contributos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e, de forma mais abrangente, os das Ciências Sociais, onde procurei que a Psicologia e a Sociologia colaborassem também. Assim, pareceu-me que o melhor método de pesquisa a adotar, no sentido de contribuir com respostas para a questão de partida da investigação, seria delimitar o tema do estudo aos dois campos de ação, articulando, como era meu propósito, objetivos de investigação, de inovação e de formação de competências (Esteves, 1986).

Regresso à questão de partida da investigação ação, que emerge no campo da Didática da língua:

Em que medida o ensino explícito da categoria gramatical Tempo pode contribuir para melhorar a coesão e a coerência dos textos produzidos por alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico?

Tendo em conta esta questão, procurarei referir os contributos do trabalho realizado, relativamente aos objetivos gerais e ao tema subsumido no título da dissertação, e destacar igualmente perspetivas de pesquisas futuras, que a investigação ação deixa enunciar, na forma de novos diagnósticos que configuram o seu próprio processo de desenvolvimento em espiral cíclica.

i. Contributos do trabalho

Partindo da contextualização do estudo e do enquadramento da intervenção no terreno, apresentados na Parte I, todo o trabalho se orientou no sentido de dar contributos ao estudo da expressão do tempo, tendo em vista as implicações do ensino explícito de termos e conceitos gramaticais de Tempo, na construção de textos da tipologia narrativa mais coesos e coerentes.

A Parte II da dissertação refletiu a procura de uma base sólida teórica para a construção dos conteúdos educativos utilizados no Projeto LP_TIC, o núcleo da Parte III, e para a análise dos *corpora* textuais, concretizada na Parte IV.

Na Parte III, que configurou a metodologia do trabalho da investigação ação e onde foi caracterizada a intervenção no terreno, procurei referir os contributos que incidiram na introdução de transformações inovadoras em situações específicas, as dificuldades dos alunos nas suas produções escritas, diretamente relacionadas com a expressão do tempo. Com o propósito de propor soluções para essas situações e problemas, desenvolvi os conteúdos educativos, abordando de forma integrada a categoria gramatical Tempo, trabalhada como objeto de estudo em si mesmo e ao serviço do desenvolvimento da competência Escrita. Atuei de forma a que os alunos tivessem acesso a conteúdos educativos digitais, no pressuposto de que o ensino explícito da gramática e os subprocessos de escrita podem beneficiar das ferramentas das TIC e dos ambientes virtuais de aprendizagem.

A conceção dos conteúdos educativos e a opção por exercícios estruturados e semiestruturados, aplicados no Projeto LP_TIC, fundamentou-se no quadro teórico definido, onde relembro os trabalhos de Piaget (1946) e Ferreiro (1971). A título de exemplo, a atividade 3, da 2.^a sequência de atividades, “O Dromedário”¹⁸⁷, da Sequência didática 1, ou as atividades 7 e 8, da Sequência didática 2¹⁸⁸, envolvendo relações temporais simétricas, tiveram o objetivo de treinar procedimentos propiciadores da estabilização do domínio de relações temporais de sucessão e simultaneidade e da noção de tempo relativo, que as operações de reversibilidade temporal pressupõem.

¹⁸⁷ Cf. ANEXO B, Sequência didática 1.

¹⁸⁸ Cf. ANEXO B, Sequência didática 2.

O recurso às tecnologias digitais na construção das atividades que integraram os conteúdos educativos, nomeadamente de programas ferramenta, como o *Hot Potatoes*, ou o Glossário, na Plataforma Moodle, viabilizaram procedimentos de rotina e de cooperação¹⁸⁹, condicionaram a realização de atividades implicando os alunos em “fazeres” de natureza diferente, foram propiciadores do desenvolvimento da sua atitude investigativa e do trabalho em estaleiro, para treino de subprocessos de textualização e revisão.

Na perspetiva da pedagogia participativa e cooperativa adotada (Perrenoud 1995), as atividades realizadas pelos alunos no computador cumpriram, em larga medida, os três objetivos estratégicos previstos com a sua realização: valorizar o cumprimento de regras e rotinas; permitir aos alunos dar sentido às situações de aprendizagem em que eram envolvidos; avaliar com os alunos o trabalho realizado e regular o trabalho a realizar¹⁹⁰.

Com a Parte IV, que se constituiu no núcleo da investigação ação, propus-me contribuir para a investigação sobre a categoria gramatical Tempo, com produção de conhecimento sobre a realidade que foi objeto de análise, a expressão do tempo nos *corpora* textuais produzidos pelos alunos do 6.º ano de Português do Ensino Básico, dos grupos TIC e CT. Os instrumentos de análise revelaram-se adequados e fiáveis, na observação das sequências temporais do *Corpus A* e das sequências textuais do *Corpus B*. Se o conceito de predicação implicou que o foco da análise se situasse no plano da frase e do seu conteúdo proposicional básico, o de combinatória, simples e composta, e o de transição temporal, a que dá origem nas sequências textuais, permitiu operar entre o plano da frase e o plano do texto, dando consistência à perspetiva teórica adotada, a de que o texto não vive sem a gramática e, portanto, é preciso “descobrir na gramática da frase dimensões da gramática do texto” (Fonseca, 1992).

Considereei que, com a articulação destes dois campos de ação – construção e aplicação de conteúdos educativos e análise dos *corpora* textuais, resultantes dessa aplicação – poderia contribuir, não só em termos dos métodos de ensino em que fundamentalmente se centrou a intervenção no terreno (Cohen *et al.*, 2000), mas igualmente no desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem, envolvendo os participantes, alunos e professoras. Tinha como uma das metas da articulação destes objetivos abrir pistas para a formação de professores, num quadro cientificamente fundamentado, no âmbito da Didática de Línguas, incidindo sobre os benefícios do ensino explícito da gramática e do recurso às tecnologias digitais, ao serviço do

¹⁸⁹ Os exercícios no *Hot Potatoes* possibilitam a verificação da aceitabilidade das respostas, com atribuição de pontuação ao resultado final, a retoma do processo, após consulta de material de apoio, e limitam o tempo para a realização da atividade, apelando à cooperação entre os elementos do par.

¹⁹⁰ A realização das atividades das Sequências didáticas foi acompanhada pela “folha de registo”, funcionando como instrumento de negociação de tarefas específicas e de avaliação das atividades realizadas.

desenvolvimento da competência narrativa e de microcompetências envolvendo a competência Escrita. Contudo, nunca assumi o papel de agente de formação, no trabalho desenvolvido com as professoras responsáveis pelas turmas, ao longo do tempo em que decorreu a intervenção no terreno. A atitude de reconhecimento do outro com iguais responsabilidades na parceria devolveu aos alunos uma medida equilibrada, nas interações envolvendo a ação didática e pressupostas pelo discurso pedagógico na sala de aula: predominantemente a cargo da investigadora, o discurso instrucional; da responsabilidade da professora de Português da turma, o discurso regulador. Nessa parceria, procurei fundamentalmente encontrar, na ação educativa, o reflexo da leitura dos documentos oficiais e da utilização dos auxiliares da ação didática, que mereceram estudo específico no Capítulo 2, da Parte I, bem como o reflexo da metodologia de trabalho desenvolvida no Projeto LP_TIC.

As opções metodológicas tomadas proporcionaram, no seu conjunto, desempenhos dos alunos que vieram a ter efeitos nos resultados finais observados na prova de avaliação de Língua Portuguesa de 6.º ano. As respostas às cinco questões apresentadas no capítulo 5 da Parte IV, no termo da análise dos *corpora* textuais, a partir das quais se configurou o perfil linguístico dos alunos envolvidos na investigação ação, de que se sublinham os desempenhos dos alunos TIC, fundamentalmente os da turma QC_TIC, mostraram que houve, da parte destes alunos, um maior controlo da expressão do tempo deítico e anafórico. Estes desempenhos mais competentes projetaram-se num resultado esperado, relevando do desenvolvimento da competência linguística e discursiva e envolvendo uma maior estabilização das noções de tempo relativo e das operações de reversibilidade temporal.

A análise dos dados do estudo empírico, o *Corpus A* e o *Corpus B*, destacou resultados que evidenciam que no contexto educativo de uma aula de Português do Ensino Básico, uma metodologia de ação didática que contemple o ensino integrado da categoria gramatical Tempo, enquanto conteúdo curricular, funcionando como objeto de estudo em si mesmo e ao serviço das competências do modo oral e do modo escrito, pode fazer emergir experiências de aprendizagem bem sucedidas. O recurso às tecnologias digitais pode tornar mais produtivo o sucesso dessa metodologia.

Estes resultados autorizam as seguintes respostas à questão de partida da investigação ação:

Os resultados do estudo empírico desenvolvido na investigação ação permitem afirmar que o ensino explícito da categoria gramatical Tempo, quando objeto de tratamento integrado, pode contribuir para melhorar a coesão e a coerência dos textos da tipologia narrativa produzidos por alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico.

Os resultados do estudo empírico desenvolvido na investigação ação permitem afirmar que o recurso às tecnologias digitais, com alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico, pode tornar mais

produtivo o tratamento integrado da categoria gramatical Tempo e beneficiar o desenvolvimento de microcompetências envolvendo a competência Escrita.

Os resultados do estudo empírico permitem igualmente afirmar que a investigação ação, embora envolvendo uma intervenção no terreno confinada a um tempo reduzido e a um grupo de intervenientes de dimensão não muito alargada, contribuiu, no seu todo, com produção de conhecimento, sobre a realidade onde se processou essa intervenção, e introdução de propostas inovadoras de solução que originaram algumas transformações positivas na aprendizagem dos alunos.

ii. Perspetivas para investigações futuras

Ao chegar ao fim desta dissertação, não posso deixar de retomar vários temas e questões que foram surgindo ao longo da investigação ação e que fui perspectivando como pontos de partida para novas investigações. Um dos eixos de investigação está diretamente ligado à abordagem dos dados do estudo empírico, o outro ao desenvolvimento da metodologia de trabalho de investigação ação.

No que respeita a abordagem dos dados, várias são as pistas para pesquisa futura. Um aspeto que aguarda investigação relaciona-se com a análise das combinatórias temporais codificadas com **Nível 2**, onde se verificaram problemas marcadamente sintáticos, que não foram considerados como produzindo efeitos na coerência textual, ainda que podendo relevar de algumas questões de concordância temporal, com efeitos na coesão textual. Essa pesquisa exige o domínio de instrumentos teóricos que possibilitem uma observação mais fina e detalhada de relações morfológicas, sintáticas e semânticas que se jogam em cada combinatória temporal.

Uma segunda pista de investigação prende-se com a questão da escassa variedade lexical de verbos principais nas predicções que ocorrem nas combinatórias temporais analisadas no *Corpus B*. Uma vez que essa escassa variedade lexical se associa, igualmente, a uma elevada frequência, nas combinatórias compostas, de LT iniciados por *quando* e de LT indefinidos, acaba por haver uma redução na informação veiculada por toda a predicação, no plano da frase, com efeitos no plano do texto/discurso. A elevada frequência de utilização dos LT iniciados por *quando* é outro tema que suscita o interesse por uma pesquisa que envolva o seu tratamento didático com alunos do Ensino Básico.

É de referir, como questão a merecer investigação própria, o facto de, em nenhuma das turmas TIC se terem registado problemas de Nível 0₂, isto é, casos de textos em que os tempos verbais se encontram no PRS, com valores tempero-aspetuais comuns e perspectivando as situações no seu decurso. Esta propriedade coloca todas as situações descritas pelos predicados sob o escopo

de um domínio temporal deíctico de referência aspetual única. Ao longo destes textos, não há rutura entre sequências descritivas e narrativas, entre o plano do discurso e o plano da narrativa. Esta questão é particularmente interessante, pois relaciona-se com o estudo, nos textos narrativos dos alunos, de usos do PRS com valor genérico, um dos problemas detetados no *Corpus A*. Por outro lado, suscita muito interesse, porque envolve o domínio da competência narrativa dos alunos e a relação direta dessa competência com operações de reversibilidade temporal não suscitadas pela utilização do PRS, bem como o processamento de diferentes valores de localização temporal deste tempo verbal.

Quanto às intenções de desenvolvimento da metodologia de investigação ação, em termos de pesquisa futura, as duas principais linhas de investigação centram-se, por um lado, no estudo das implicações do uso educativo das tecnologias digitais, ao serviço do ensino explícito da gramática e do desenvolvimento dos subprocessos de textualização e revisão de textos da tipologia narrativa e, por outro, no desenvolvimentos de processos de aprendizagem, no âmbito da formação de professores. A pesquisa sobre os contributos do recurso às TIC e aos ambientes virtuais de aprendizagem, no desenvolvimento da competência de Conhecimento explícito da língua e da competência Escrita, fazem parte do conjunto de intenções que acompanharam as diferentes fases da investigação ação de que se ocupou esta dissertação, que gostaria de poder vir a aprofundar.

Sobre a importância de desenvolver investigação ação, no âmbito da formação de professores, é oportuno trazer aqui um contributo da fase de avaliação da intervenção no terreno. Em julho de 2008, as professoras que colaboraram na investigação ação avaliaram positivamente o impacto do trabalho desenvolvido com os alunos ao longo do ano. Nas suas reflexões sobre os contributos da investigação ação, todas consideraram inovador o tratamento integrado da categoria gramatical Tempo e facilitador da aprendizagem o uso que foi dado às ferramentas das TIC e da Internet, no ProjetoLP_TIC. Contudo, em nenhuma das reflexões foi referida a importância de trabalhar a categoria gramatical Tempo de forma integrada, com ou sem recurso às tecnologias digitais, ao serviço da melhoria da competência narrativa dos alunos ou da competência Escrita. Esta atitude evidencia ainda distância, em relação à apropriação de aspetos inovadores introduzidos nas atividades do Projeto LP_TIC, os quais, sendo embora sinalizados, nomeadamente em relação ao tratamento dos tempos verbais e da localização temporal, não foram ainda considerados, nem no discurso pedagógico produzido, nem na prática pedagógica desenvolvida, para lá das sessões do Projeto LP_TIC, fundamentalmente apoiada nos manuais e no PLPEB, de 1991.

Em 2013, os juízos de adequação semântica dos 20 professores, que foram analisados no Capítulo 4 da Parte III, mostram que não houve avanços significativos em relação ao ensino integrado da categoria gramatical Tempo, à sua mobilização no desenvolvimento da competência narrativa, ou a questões de concordância temporal, envolvendo a adequação semântica das frases nas sequências textuais dos textos narrativos produzidos pelos alunos.

A evidência destes resultados invoca a urgência de pesquisa sistematizada sobre questões do Tempo e do Aspeto, no campo dos métodos de ensino, envolvendo diretamente a formação de professores. Trata-se de um estudo incidindo sobre o tratamento didático de questões de localização temporal, focalizado no desenvolvimento da competência narrativa dos alunos, e de ensino e aprendizagem explícitos da categoria gramatical Tempo, incidindo no desenvolvimento de microcompetências, diretamente relacionadas com a produção de textos narrativos mais coesos e coerentes e com possíveis efeitos no desenvolvimento das competências do modo oral e do modo escrito.

Defendo como indispensável que, no âmbito da formação contínua de professores, haja um investimento na construção de instrumentos para aprendizagem, treino e avaliação de competências, de que as listas de verificação destinadas à revisão de texto podem ser um exemplo. No caso da revisão de texto, estas listas, de fácil acesso na prática educativa da aula de Português, contemplando regras para “expressar o tempo e localizar temporalmente as situações”, nos textos/discursos, no que essas regras relevam das regras do uso do português padrão, podem ser um conteúdo educativo muito produtivo. Para que esse tipo de instrumentos seja construído e utilizado na prática pedagógica, é preciso haver implicação dos professores na sua elaboração e na sua valorização, junto dos alunos.

A pesquisa em torno do eixo temático aqui apresentado terá a ganhar se for desenvolvida numa metodologia de investigação ação. O Projeto LP_TIC e o GramáTICa.pt podem continuar a constituir-se como recursos educativos digitais para os alunos e para os professores, permitindo dar-lhe um novo impulso.

BIBLIOGRAFIA

- Adam, J.M. (1989). «Une approche unifiée des plans d'organisation textuelle?», In *Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse romande. Actes des Rencontres de linguistique française. Crêt-Bérard, 1988. Textes réunis par Christian Rubattel. Sciences pour la Communication*, 26. Berne: Peter Lang, 1-33.
- Adam, J.M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Éditions Nathan.
- Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes* (4.e éd, 2001). Paris: Éditions Nathan.
- Adam, J.M. (2005). *La Linguistique Textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin.
- Alves, A. T. (1995). “Alguns Aspectos da Interação Temporal em Cadeias Verbais”. In *Cadernos de Semântica* 24. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Aveni, A. F. (1989). *Empires of Time: Calendars, clocks, and cultures*. New York: Basic Books.
- Balacheff, N. (1993). “Artificial intelligence and real teaching”. In C. Keitel & K. Ruthven (Eds.), *Learning from computers: Mathematics education and technology* (pp. 131-158). Berlin: Springer-Verlag.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de Linguistique Générale*, I. Paris: Gallimard.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de Linguistique Générale*, II. Paris: Gallimard.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bernstein, B. (1990). *Class Codes and Control*, volume IV – *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London, NY: Routledge.
- Borillo, A. (1983). “Les Adverbes de Référence Temporelle dans la Phrase et dans le Texte”. In *DRLAV, Revue de Linguistique* 29: 109-131.
- Bourdieu, P. & Passeron J-C. (1971). *La reproduction – éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1976). «Le champ scientifique», *Actes de la recherche en sciences sociales*, Volume 2, N.2.2-3: 88-104.
- Bronckart, J-P. & Béatrice, B. (1993). «L'acquisition des valeurs des temps des verbes. Etude comparative de l'allemand, du basque, du catalan, du français et de l'italien». In *Langue*

- française*. 97: 102-124. (http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1993_num_97_1_5828, (consultado em 25-08-11).
- Bronckart, J.-P. & Sinclair, H. (1973). «Tense, time and aspect». In *Cognition*, 2: 107-130.
- Bronckart, J.-P. et al. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1989) «La production des marques temporelles dans divers types de textes». In *Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse romande. Actes des Rencontres de linguistique française. Crêt-Bérard, 1988. Textes réunis par Christian Rubattel. Sciences pour la Communication*, 26. Berne: Peter Lang, 127-147.
- Bronckart, J.-P. (1993). «L'organisation temporelle des discours. Une approche de psychologie du langage». In: *Langue française*, 3-13.
(http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1993_num_97_1_5823, (consultado em 25-08-11).
- Bronckart, J.-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.
- Cameron, D. (2005). «Language, gender and sexuality: current issues and new directions». In *Applied Linguistics*. 26/4: 482-502.
- Capucha, L. (1992). *Problemas da Pobreza: conceitos, Contextos e Modos de Vida*. Lisboa: ISCTE.
Tese de mestrado.
- Capucha, L. (2005). *Desafios da Pobreza*. Oeiras: Celta Editora.
- Carvalho, A.M. (2007). “Indicadores de qualidade de “sites” educativos”. In *Avaliação de Locais Virtuais de Conteúdo Educativo. Cadernos SACAUSEF*, 2: 55-78.
- Carvalho, J. H. (1967). *Teoria da Linguagem*, tomo I. Coimbra: Atlântida Editora.
- Carvalho, J. H. (1973). *Teoria da Linguagem*, tomo II. Coimbra: Atlântida Editora.
- Casteleiro, J.M. (1989). “Formar professores de língua portuguesa: com que linguística?”. In *Atas do Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português*. Lisboa: ICALP.
- Castro, R. V. et al. (orgs.) (1999). *Manuais escolares. Estatuto, funções e história. Atas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares*. Braga: Univ. do Minho.
- CE/EACEA. (2007-2009). “Étude sur l’impact des technologies de l’information et de la communication (TIC) et des nouveaux médias sur l’apprentissage des langues”. Rapport final.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. New York: Columbia University Press.
- Chomsky, N. (1984). “Linguagem”, *Enciclopédia Einaudi*, vol. 2, *Linguagem – Enunciação*. Lisboa: INCM.

- Cobb, E. (1993). *The Ecology of Imagination in Childhood*. Dallas: Spring Publications.
- Cohen, L. Manion & L. Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. Canada: Routledge Falmer (5.^a edição).
- Comissão Europeia. (2010a). *Agenda Digital Europeia* – Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Bruxelas, COM (2010) 245.
- Comissão Europeia. (2010b). *EUROPA 2020 – Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. Bruxelas: COM (2010) 2020 final.
- Costa, F. A. (2007). “A aprendizagem como critério de avaliação de conteúdos educativos on-line”. In *Avaliação de Locais Virtuais de Conteúdo Educativo*. Cadernos SACAUSEF, 2: 45-54.
- Costa, J. & Santos, A.L. (2003). *A Falar como os Bebés. O Desenvolvimento Linguístico das Crianças*. Lisboa: Caminho.
- Costa, J. (2007). “Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com a leitura, a escrita e a oralidade”. In *Actas – Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: ME- DGIDC.
- Costa, J. (2009). “A gramática na sala de aula: o fim das humanidades?” In *Palavras*, 36: 33-46. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Costa, J. et al. (2011). *Guião de Implementação do Programa – Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: DGIDC-ME.
- Cots, J.M. et al.. (2007). *La consciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó.
- Cunha, L. F. (1998), “Os operadores aspetuais do português: contribuição para uma nova abordagem”, In *Cadernos de Linguística* 1. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Damásio, M.J. (2007). *Tecnologia e Educação –As tecnologias da informação e da comunicação e o processo educativo*. Lisboa: Veja.
- Denzin, N. (1984). *The research act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1988). “Making a mind versus modeling the brain: artificial intelligence back at a branchpoint”. In Graubard, S. (ed.) *The Artificial Intelligence Debate: False Starts, Real Foundations*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Dreyfus, H. L. et al. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: The Free Press.

- DT- Dicionário Terminológico para consulta em linha. <http://dt.dgicd.min-edu.pt/> (consultado em 07-08-13).
- Duarte & Brito (2003). “Predicação e classes de predicadores verbais”. In *Gramática da Língua Portuguesa*. (6.^a ed.). Lisboa: Ed. Caminho.
- Duarte, I. (2010) “Mudam-se os tempos, muda-se a gramática”. In Brito, A. M (Org.). *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras, 11-28.
- Duarte, I. (1992). «Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo». In *Para a Didática do Português: Seis Estudos de Linguística* (Delgado-Martins, R. et al.). Lisboa: Edições Colibri, 165-177.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. PNEP. Lisboa: ME- DGIDC.
- Duarte, I. M. (1994). “O oral no escrito: abordagem pedagógica”. In Fonseca, F.I. (org.). *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora, 76-106.
- Duarte, I. M. (1999). "As vantagens de uma gramática de texto para o estudo do relato de discurso". In *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina, 113-120.
- Duarte, I. M. (2001). "Do saber ao ensinar: em torno dos verbos introdutórios de discurso relatado". In Fonseca, F.I. et al. (org.). *A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto: CLUP, 125-134.
- Duarte, I. M. (2003). *O Relato do Discurso na Ficção Narrativa, Contributos para a Análise da Construção Polifónica de Os Maias de Eça de Queirós*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Duarte, I. M. (2008). "Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários". In *Língua Portuguesa: educação & mudança*. Rio de Janeiro: Editora Europa, 210-232.
- Duarte, I. M. (2010). “Gramática, Literatura e Ensino do Português: uma exemplificação em três tempos”. In Neves, H.M. (coord.). *As interfaces da gramática*. Araraquara: L. Editorial Unesp; S. Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Série Trilhas Linguísticas nº 18: 279–293.
- Duarte, I. M. (2011). “Para que serve a noção de dialogismo aos professores de português?”. In Duarte, I. M. & Figueiredo, O. (org.). *Português, Língua e Ensino*. Porto: Universidade do Porto, 327-343.
- Duarte, R. & Rodrigues, S. (Coord). (2008). *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*. Lisboa: ME- DGIDC.

- Duarte, R. (2008). *Posição dos docentes relativamente ao ensino da Língua Portuguesa*. Lisboa: ME – DGIDC.
- Dubois, J. *et al.* (1973). *Dictionnaire de Linguistique*. Paris: Librairie Larousse.
- Ducrot, O. & Schaeffer, J-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Éditions du Seuil.
- Duffy, T. & Jonassen, D. (1992). *Constructivism and the technology of instruction: a conversation*. London: Routledge.
- Eça, T. d' (2002). *O e-mail na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, A. J. (1986). « A investigação-acção ». In Silva, A. S. & Pinto, J. M. (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento, 251-278.
- Fayol, M. (1985). « L'emploi des temps verbaux dans les récits écrits. — Études chez l'enfant, l'adulte et l'adolescent ». In *Bulletin de psychologie*, XXXVIII, n° 371: 683-698.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Ferreira, A. & Ventura, P. (2008). “Conceções de Professores acerca da informática educacional”. Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Tema 5 – *Tecnologias Informacionais e Comunicacionais em Educação*. Anais I SENEPT. Belo Horizonte: ME Brasil.
- Ferreiro, E. (1971). *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Genève: Droz.
- Figueiredo, O. (2003). *A Anáfora Nominal em Textos de Alunos. A Língua no Discurso*. Lisboa: F. C. Gulbenkian.
- Figueiredo, O. (2006). “As noções de adequação, coerência e coesão e seus modos de operacionalização”. In *Actas do Encontro Terminologia linguística: das teorias às práticas*. (Duarte, I. M. & Figueiredo, O., Org.). Porto: UP – Faculdade de Letras, 69-86.
- Fonseca, F.I (1992). *Deixis, Tempo e Narração*. Porto: Fundação Engº António de Almeida.
- Fonseca, F.I (1994). “ A urgência de uma pedagogia da escrita”. In *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora, 147-176.
- Fonseca, F.I. (1996). “Deixis e pragmática linguística”. In *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. (Faria, I.H. & al., Org.). Lisboa: Ed. Caminho, 437-445.
- Fonseca, F. I. (2000): “Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura”. In Carlos Reis *et al* (orgs.), *Didáctica da língua e da literatura*, vol. I. Coimbra: Almedina / ILLP Faculdade de Letras: 37-45.

- Fonseca, J. (1986). "A frase no texto. Algumas propostas de trabalho para a aula de língua materna". In *Palavras*, 9: 11-14. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Fonseca, J. (1992), *Linguística e texto/discurso – Teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: Instituto de Língua Portuguesa. Ministério da Educação.
- Freitas, J.C. (2004). *Internet na Educação contributo para a construção de redes educativas com suporte computacional*. Lisboa: FCT- UNL (dissertação de doutoramento).
- Galisson, R. & Coste. D. (dir). (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Librairie Hachette.
- Gathercole, V. (1986). «The acquisition of the present perfect: Explaining difference in the speech of Scottish and American children». In *Journal of Child Language*. 13: 537-560.
- Gomes, M.J & Costa, F.A. (2010). "A Escola e a Agenda Digital Europeia". *Educação, Formação & Tecnologias*, Vol. 3, No.1. Revista eletrónica, no endereço <http://eft.educom.pt/index.php/eft/index> (consultada em 29-09-10).
- Gonçalves, A. (1996). "Aspectos da sintaxe dos verbos auxiliares do Português Europeu". In Gonçalves, A. et al., (eds). *Quatro Estudos em Sintaxe do Português. Uma Abordagem Segundo a Teoria dos Princípios e Parâmetros*. Lisboa: Colibri, 7-50.
- Gonçalves, A. & Costa, T. (2002). *(Auxiliar a) Compreender os Verbos Auxiliares do Português – Descrição e Implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Colibri / Associação de Professores de Português.
- González, I.A. (2005). *Instruções de escrita: direcções de trabalho e critérios de construção textual*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Hjelmslev, L. (1971). *Prolégomènes à une théorie du langage*, suivi de *La structure fondamentale du langage*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Hudson, R. (1992). *Teaching Grammar. A Guide for the National Curriculum*. Oxford: Blackwell.
- Hudson, R. (2001). "Grammar teaching and writing skills: the research evidence". In *Syntax in the Schools*, 17: 1-6 (<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/dick/writing.htm>, (consultado em 29-09-10)).
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas – Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Jonassen, D. et al., (1995). "Constructivism and computer-mediated communication in distance education". In *The American Journal of Distance Education*, 9 (2): 7-26.

- Kamp, H. & Reyle, U. (1993). *From Discourse to Logic: Introduction to Model-theoretic Semantics of Natural Language, Formal Logic and Discourse Representation Theory*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Gonçalves, A. & Costa, T. (2002). *(Auxiliar a) compreender os verbos auxiliares*. Lisboa: Ed. Colibri e APP.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1982; 1992). *The action research planner*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Kenski, V.M. (2001): «Comunidades de aprendizagem: em direção a uma nova sociabilidade na educação». In *Revista de Educação e Informática Acesso SEED/SP*, 15, Dez.
- Lagarto, J.R. (2009). “Avaliação em e-learning”. In *Educação, Formação & Tecnologias*, 2 (1): 19-29 (<http://eft.educom.pt/index.php/eft/issue/view/7>, (consultado em 07-08-13).
- Lamas, E. (Coord.). (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didática*. Porto: Porto Editora.
- Levy, E. & Nelson, K. (1994). «Words in discourse: A dialectical approach to the acquisition of meaning and use». In *Journal of Child Language*, 21: 367-389.
- Lévy, P. (1997). *A inteligência colectiva: Para uma antropologia do ciberespaço*. Lisboa: Gradiva.
- Lopes, A.C. (1987). *Analyse sémiotique de contes traditionnels portugais*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Lopes, A.C. (1992). “Aspectos da Generacidade”. In *Cadernos de Semântica 6*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Lopes, A.C. (1995). “Para uma Análise Semântica dos Tempos do Presente em Português”, In *Cadernos de Semântica 21*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Lopes, A. C. (1995), “Tempo, aspeto e coesão discursiva”. In *Atas do XI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, vol. III, 351-371.
- Lopes, A. C. (1997), Para uma análise semântica e pragmática do Pretérito-Mais-que-Perfeito em português contemporâneo. In *Sentido que a vida faz. Estudos para Óscar Lopes*. Porto: Campo das Letras, 657 - 670.
- Lopes, A. C. (2005). “Texto e coerência”. In *Revista Portuguesa de Humanidades*, vol. 9:1/2: 13-33.
- Lopes, O. (1971). *Gramática simbólica do Português*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência.
- Lopes, O. (2005). *Entre a palavra e o discurso. Estudos de Linguística 1977 – 1993*. (F. Oliveira & A. M. Brito coord. de ed.). Porto: Campo das Letras.
- Lyons, J. (1975). «Deixis as the source of reference». In Keenan, E.L. (org.). *Formal semantics of natural language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lyons, J. (1977). *Semantics*, vol. 1 e 2. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mata, A.I. (2006). “Impressões digitais: linhas de identificação de um professor de língua portuguesa”. In Duarte, I. & Mourão, P. (eds.), *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: Edições Colibri e DLGR e DLR / FLUL.
- McConnell, D. (2006). *E-Learning Groups and Communities*. London: Open University Press.
- McGrath, J. E. & Kelly, J. R. (1986). *Time and human interaction: Toward a social psychology of time*. New York: Guilford Press.
- Mendes, A. (2013). “Organização textual e articulação de orações”. In *Gramática do Português –II*. Lisboa: F. C. Gulbenkian, 1691-1755.
- Meulen, A. (1983). “The Representation of Time in Natural Language”. In Meulen, A. (ed.). *Studies in Model theoretic Semantics*. Dordrecht: Foris.
- Ministério da Educação (1991). *Programa de Língua Portuguesa (vol. II) – Ensino Básico – 2.º Ciclo*. Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação (2002). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação (2002). CD-Rom *Navegar no Português – Formação em rede – Escrita e metodologia de projecto*. Projecto FALAR. Lisboa: DES.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico* (4.ª ed.). Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação (2008) *Revisão da terminologia linguística para os ensinos básico e secundário*. Lisboa: DGIDC.
- Ministério da Educação (2008). *DT- Dicionário Terminológico para consulta em linha*. Lisboa: ME-DGIDC <http://dt.dgicd.min-edu.pt/> (consultado em 22-12-13).
- Ministério da Educação. (1991). *Programa de Língua Portuguesa (vol. II) – Ensino Básico – 3.º Ciclo*. Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: DEB.
- Moens, M. & Steedman, M. (1988). “Temporal Ontology and Temporal Reference”. In *Computational Linguistics*, vol. 14/ 2: 15-28.

- Móia, T. (2000). *Identifying and computing temporal locating adverbials with a particular focus on Portuguese and English*. Universidade de Lisboa (dissertação de doutoramento).
- Móia, T. & Alves, A. T. (2013). “Tempo adjunto e tempo discursivo”. In *Gramática do Português – I*. Lisboa: F. C. Gulbenkian, 557-581.
- Nelson, K. (1998). *Language in Cognitive Development – The Emergence of the Mediated Mind*. NY: Cambridge University Press.
- Oliveira, F. & Lopes, A.C. (1995). “Tense and Aspect in Portuguese”. In Thieroff, R. (org.) *Tense Systems in European Languages*, vol.II. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 95-115.
- Oliveira, F. (1992). “Algumas Questões sobre Tempo e Aspeto”. In *Cadernos de Semântica* 9. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Oliveira, F. (1995). “Aspeto: Algumas Questões”. In *Cadernos de Semântica* 20. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Oliveira, F. (1998). “Algumas Questões Semânticas acerca da Sequência de Tempos em Português”. In *Revista da Faculdade de Letras «Línguas e Literaturas»*, XV. Porto, 421-436.
- Oliveira, F. (2003). “Tempo e aspeto”. In *Gramática da Língua Portuguesa*. (6.^a ed.). Lisboa: Ed. Caminho.
- Oliveira, F. (2013). “Tempo verbal”. In *Gramática do Português – I*. Lisboa: F. C. Gulbenkian, 509-553.
- Oliveira, F. *et al.* (2001). “O lugar da semântica nas gramáticas escolares: O caso do tempo e do aspecto”. In Fonseca, I., Duarte, I. M. & Figueiredo, O. (orgs), *A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto: CLUP, 65-81.
- Papert, S. (1997). *A família em rede*. Lisboa: Relógio d’Água.
- Partee, B. (1973). “Some Structural Analogies Between Tenses and Pronouns in English”. In *The Journal of Philosophy*. Vol. LXX, 18. October, 601-609.
- Partee, B. (1984). “Nominal and Temporal Anaphora”, In *Linguistics and Philosophy*. Vol 7, 3. August. Dordrecht, 243-286.
- Peres, J.A. (1993). “Towards an Integrated View of the Expression of Time in Portuguese”. In *Cadernos de Semântica* 14. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Peres, J.A. (1996). «Localizadores Temporais Adjuntos» (Mestrado de Semântica, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa).
- Peres, J.A. (2003). “Estrutura das situações e semântica temporal”. In I. Castro e I. Duarte (orgs.), *Razões e Emoção, Miscelânea de Estudos em Homenagem a Maria Helena Mira Mateus*, Vol. II, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa, 199-216.

- Peres, J. A. & Móia, T. (1995). *Áreas críticas da língua portuguesa*. Lisboa: Ed. Caminho.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora (trad. 1994).
- Piaget J. (1968). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget J. (1973). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris: PUF, (1ª ed. 1946).
- Ponte, J. P. (2000). “Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?”. In *Revista Iberoamericana de Educación* 24: 63-90. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Madrid.
- Ponte, J. P. (2002). «Technologies de l'information et communication dans l'éducation: Perspectives de recherche au Portugal». In Baron, G.-L. & Bruillard, É. (eds.), *Les technologies en éducation: Perspectives de recherche et questions vives*, 87-94. Paris: INRP.
- Ponte, J.P. (1994). “Introduzindo as Tecnologias de Informação na Educação em Portugal”. In *Relatório de avaliação do projeto MINERVA*. Lisboa: ME-DEPGEF.
- Ponte, J.P. et al. (2003). “O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional”. In Fiorentini, D. (Ed.), *Formação de professores de Matemática: Explorando novos caminhos com outros olhares*, 159-192. Campinas: Mercado de Letras.
- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*- Conselho da Europa. (2001). Coleção: Perspectivas Actuais em Educação. Porto: Edições Asa.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of symbolic logic*. Ithaca Nova Iorque: The Macmillan Co.
- Reis, C. & Lopes, A.C. (1990). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Reis, C. (2007). “Recomendações”. In *Actas – Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: ME- DGIDC.
- Reis, C. (coord). (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME- DGIDC (<http://sitio.dgidc.minedu.pt/linguaportuguesa/Paginas/NovoProgramaPEB.aspx>, (consultado em 22-02-11).
- Ribeiro, M.J. & Ponte, J.P. (2000). “A formação em novas tecnologias e as concepções e práticas dos professores de Matemática”. In *Quadrante*, 9 (2): 3-26.
- Roldão, M. C. (1999). “Educação escolar e currículo”, In *Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade. IV Fórum do Ensino Particular e Cooperativo*. Lisboa: AEPP.
- Roldão, M.C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. Lisboa: Ed. Presença.

- Rosenberg, M. J. (2006). *Beyond e-Learning: approaches and technologies to enhance organizational knowledge, learning and performance*. San Francisco: CA.
- Rosenshine, B. & Stevens, R. (1986). *Teaching functions*. M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching, 3rd Edition*. New York: Macmillan.
- Santos, J. (1983). *Ensaio sobre Educação II. O falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sessa, A. di (2001). *Changing Minds: Computers, Learning, and Literacy*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Silva, A. S. & Pinto, J. M. (org.) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Silva, F. et al. (2011). *Guião de Implementação do Programa – Oral*. Lisboa: DGIDC-ME.
- Silva, M. F. (2005). *Contributos para a Descrição da Anáfora Associativa em Português Europeu*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto (dissertação de doutoramento).
- Silva, P. N. (2005). *O Tempo no Texto. Contributos para o Estudo da Expressão do Tempo em Sequências Textuais*. Universidade Aberta (dissertação de doutoramento).
- Silva, P. N. (2012). *Tipologias textuais – Como classificar textos e sequências*. Coimbra: Almedina/Celga.
- Silvano, P. (2010). *Temporal and Rhetorical Relations: the Semantics of Sentences with Adverbial Subordination in European Portuguese*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto (dissertação de doutoramento).
- Silvano, P. & Rodrigues, S. V. (2010). “A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática”. In *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. (Brito, A. M. coord.). Porto: UP – Faculdade de Letras, 275-286.
- Sim-Sim, I. (1998). “Do uso da linguagem à consciência linguística”. In Sim-Sim, I. *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 225-236.
- Sim-Sim, I. et al. (1997). *A Língua materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: ME-DEB.
- Smith, C. (1991). *The Parameter of Aspect*. Dordrecht: Kluwer Academic Press
- Sousa, O. (1996). *Construindo Histórias. Quando. Então. Depois. Marcadores aspectuo-temporais em narrativas de crianças*. Lisboa: Ed. Estampa.
- Sousa, O.; Cardoso, A. (Eds. 2010). *Desenvolver Competências em Língua*. Lisboa: Colibri.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: F. C. Gulbenkian.
- Steiner, G. (2001). *Grammars of creation*. New Haven – London: Yale University Press.
- Steiner, G. (2005). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.

- Turkle, S. (1997). *A Vida no Ecrã – A Identidade na Era da Internet*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Valsiner, J. (1993). «Making of the future: Temporality and the constructive nature of human development». In Turkewitz, G. & Devenny, D.A. (Eds.). *Developmental time and timing*, 13-40. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in Philosophy*. Ithaca Nova Iorque: Cornell University Press.
- Viegas, F. (1996). *Aspetos da Semântica dos Localizadores Temporais em Português*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (dissertação de mestrado).
- Viegas, F. (2011). "As TIC na Aula de Língua: a Mais Valia dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem". In Duarte, I.M. & Figueiredo, O. (orgs.). *Português, Língua e Ensino*. Porto: Universidade do Porto, 387-431.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Weinrich, H. (1973). *Le temps. Le récit et le Commentaire*. Paris: Ed. du Seuil.
- Weinrich, H. (1984). «No princípio era a narração». In Runa, *Revista Portuguesa de Estudos germanísticos* 2. Coimbra, 127-141.
- Weist, R. M. (1986). «Tense and aspect». In Fletcher, P. & Garman, M. (Eds.). *Language Acquisition*, 2nd ed, 356-74. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weist, R.M., Wysocka, C. & Lyytinen, P.(1991). «Linguistic perspective on the development of temporal systems». In *Journal of Child Language*, 18: 67-92.
- Wittgenstein, L. (1974). *Philosophical Grammar*. Oxford: Blackwell.
- Yaguello, M. (1991). *Alice no país da linguagem – para compreender a linguística*. Lisboa: Editorial Estampa.

Manuais e gramáticas escolares consultados:

- Amorim, C.& Sousa, C (2006). *Gramática da Língua Portuguesa – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto: Areal Editores.
- Azeredo, O. et al. (2006). *Da comunicação à Expressão – Gramática Prática de Português, Língua Portuguesa (3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário)*. Lisboa: Lisboa Editores.
- Costa, F. & Mendonça, L. (2005). *Na Ponta da Língua*, 6.º ano. Porto: Porto Editora.
- Costa, M. J. & Traça, M. E. (2004). *Passa Palavra*, 5º ano. Porto: Porto Editora.
- Lopes, M.C. & Rola, D. (2004). *Novo Português em linha*, 5.º ano. Lisboa: Plátano Editora.
- Lopes, M.C. & Rola, D. (2005). *Novo Português em linha*, 6.º ano. Lisboa: Plátano Editora.

Martins, A. (2008). *Gramática Aplicada – Língua Portuguesa*. (3.º Ciclo do Ensino Básico). Porto: Porto Editora.

Oliveira, L. & Sardinha, L. (2005). *Saber Português hoje – Gramática Pedagógica da Língua Portuguesa* (3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário). Lisboa: Didática Editora.

Serpa, A.I at al. (2004). *Em Directo*, 5º ano. Porto: Areal Editores.

Serpa, A.I at al. (2005). *Em Directo*, 6º ano. Porto: Areal Editores.

Obras de ficção utilizadas no Projeto LP_TIC:

Amado, Jorge (1976). *O gato Malhado e a andorinha Sinhá*. Lisboa: Europa-América.

Andresen, Sophia de M. B. (1984). “A casa do mar”. In *Histórias da Terra e do Mar*. Lisboa: Texto Editora.

Prevert, Jacques (1983). *O Dromedário*. Lisboa: Edorial Contexto.